

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO**

BEATRIZ DA FONTOURA GUIMARÃES

**ESCRITA E AUTORIA: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE O SUJEITO QUE
ESCREVE**

**FLORIANÓPOLIS
2007**

BEATRIZ DA FONTOURA GUIMARÃES

**ESCRITA E AUTORIA: EFEITOS DA ESCRITA SOBRE O SUJEITO QUE
ESCREVE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Aguiar Brito de Sousa (orientador)

Prof. Dr. Edson Luiz André de Sousa

Prof^a. Dr^a. Mara Coelho de Souza Lago

Prof^a. Dr^a. Andréa Vieira Zanella

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2007.

Beatriz da Fontoura Guimarães

Escrita e autoria: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve

Dissertação aprovada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas da Universidade Federal
de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de fevereiro de 2007.

Dr^a. Andréa Vieira Zanella
(Coordenadora – PPGP/UFSC)

Dr. Fernando Aguiar Brito de Sousa
(PPGP/UFSC – Orientador)

Dr. Edson Luiz André de Sousa
(UFRGS – Examinador)

Dr^a. Mara Coelho de Souza Lago
(PPGP/UFSC – Examinadora)

Dr^a. Andréa Vieira Zanella
(PPGP/UFSC – Suplente)

Aos meus pais, José Carlos e Maria, que me ensinaram o profundo respeito pelo outro

Ao André que me ensina a simplificar e a dirigir a vida ao prazer

À Isabella que me faz rir e me ensina a sustentar os limites

Ao César Anchante (in memoriam) que me ensinou a escutar o desejo

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Aguiar Brito de Sousa, orientador deste percurso de dissertação, com quem aprendi a construir um texto de forma mais rigorosa e argumentativa, visando o leitor, agradeço pelos ensinamentos, pelo respeito ao meu processo de escrita e criação, pelo estímulo e incentivo durante esta trajetória, bem como por sua constante disponibilidade.

Aos professores Dra. Mara Coelho de Souza Lago, Dra. Andréa Vieira Zanella e Dr. Edson André Luiz de Sousa agradeço por terem acolhido o convite para compor a banca de defesa desta dissertação.

Agradeço aos amigos e profissionais do “Centro Integrado de Desenvolvimento”, às suas diretoras Cheila Maria Schröer e Liamara Chemello, por terem dado corpo a este trabalho.

À coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSC, Prof^a. Dra. Andréa Vieira Zanella, agradeço pelos apontamentos feitos na ocasião da qualificação do projeto dessa dissertação; também sou grata pelo acolhimento constante e pelo incentivo dado aos projetos desenvolvidos na universidade.

Às prof^{as}. Dra. Maria Chalfin Coutinho e Dra. Dulce Penna Soares pela estima, confiança, consideração e reconhecimento de meu trabalho.

Aos psicanalistas Dra. Ana Maria Medeiros da Costa, Dra. Simone Moschen Rickes, Dra. Doris Rinaldi, Dr. Edson Luiz André de Sousa, Dr. Rafael Andrés Villari, Dra. Ivanir Barp Garcia e aos professores Dra. Maria Luiza de Andrade e Dr. Wladimir Garcia agradeço pelas contribuições relativas à temática escrita e psicanálise, pelas trocas

estabelecidas e pelos ensinamentos que possibilitaram a ampliação e o aprofundamento das construções aqui apresentadas.

Agradeço aos parceiros do Grupo de Trabalho Escrita e Psicanálise, Rosi Isabel Bergamaschi, Mariana De Bastiani Lange, Rômulo Vargas, Thamara Garcia Del Mir, Irene Carmem Piconi Prestes e Rafael Arns Stobbe, pela interlocução cotidiana.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio incondicional, pela paciência, pelo incentivo, sem os quais a realização desse percurso não teria sido possível.

Escrevo para responder à estranheza de estar vivo (TAVARES *apud* SCLIAR, 2006, p. 122).

Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria se lhe fosse vedado escrever? Isto acima de tudo: pergunte a si mesmo na hora mais tranqüila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?”. Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa com um forte e simples “sou”, então construa sua vida de acordo com esta necessidade (RILKE, 1986, p. 22).

RESUMO

Esta pesquisa tem como eixo central a investigação a respeito da escrita e sua relação com a produção de um sujeito que se inscreve no ato mesmo de escrever. Busca inserir-se como uma prática da *psicanálise em extensão*, levando para o campo da pesquisa acadêmica os elementos que fundamentam a prática clínica, como a *atenção flutuante*, dentre outros. Além de sustentar-se teoricamente na psicanálise a partir de Freud e de Lacan, mantém aberto o diálogo entre a psicanálise e outros campos do saber, em especial, a arte e a literatura. Suas interrogações iniciais surgiram do trabalho em uma instituição de ensino em que o ato de escrever aparecia problematizado. Seu percurso contou com entrevistas realizadas com componentes daquela instituição, cuja abordagem foi o enlace de cada um com o escrever. Partiu-se da proposição de que as letras compõem o universo de um sujeito, antecipando-se mesmo ao seu nascimento. As letras estão no tecido social, recobrem e envolvem o sujeito, tecendo a rede discursiva na qual ele se estrutura. Esse universo das letras encontra também uma via de se inscrever através da escrita, na qual se constituem tanto possibilidades como impedimentos. Nesta reflexão foram abordados os conceitos de narcisismo, trauma, fantasia, sentimento de culpa, supereu, ideal do eu e eu ideal. Delineou-se também a noção de letra a partir de Lacan; a dimensão de perda e de resto presentes no ato de escrever, em sua relação com o objeto *a*; a condição de *estrangeiro* daquele que escreve; a compulsão a repetição, entre outros. Ao refletir sobre a escrita em sua relação com o sujeito, partiu-se da noção de sujeito do inconsciente e do desejo conceituada por Lacan no âmbito da teoria do significante, do sujeito constituído a partir do desejo do Outro, portanto, de uma exterioridade. A escrita, por sua vez, conforme aqui desenvolvido, porta em si esta condição de exterioridade, de *exílio* daquele que escreve, trazendo em seu centro a dimensão de perda e de *destituição subjetiva*. Por esta via, são relacionados ato de escrita e ato analítico, atravessando a noção de responsabilidade e as questões concernentes à ética da psicanálise.

Palavras-chave: *psicanálise, escrita, autoria, ato criativo, ato analítico.*

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme essieu central l'écriture et sa relation avec la production d'un sujet qui s'inscrit dans l'acte même d'écrire. Il prétend s'insérer comme une pratique de la *psychanalyse dans extension*, transportant pour le champ de la recherche académique les éléments dans lesquels se soutient la pratique clinique, comme *l'attention flottante*, parmi autres. Outre de se soutenir théoriquement dans la psychanalyse depuis Freud et Lacan, elle se soutient aussi dans autres auteurs, en laissant ouvert le dialogue entre la psychanalyse et autres champs du savoir, en particulier l'art et la littérature. Les interrogations initiales de cette étude sont apparues du travail dans une institution d'enseignement dans lequel l'acte d'écrire apparaissait interrogé. Le parcours de cette dissertation a compté avec des entrevues réalisées avec des composantes de cette institution. Ces entrevues ont traité de la relation de chacun avec l'écriture. Cette recherche s'est partie de la proposition dont les lettres composent l'univers d'un sujet, se prévoyant même si à leur naissance. Les lettres habitent le tissu social, elles couvrent et entourent le sujet, elles tissent le filet de discours ce qu'il se structure. L'univers des lettres s'inscrit au moyen de l'écriture et il constitue tant les possibilités combien les empêchements. Nous avons abordés les concepts de narcissisme, trauma, fantaisie, sentiment de faute, surmoi, idéal du moi et moi idéal. S'est délinéée aussi la notion de lettre dans Lacan; la dimension de perte et de reste dans l'acte d'écriture, dans sa relation avec l'objet "a"; la condition d'étranger de celui lequel écrit; la compulsion de répétition parmi autres. Le sujet du inconscient et du désir, comme Lacan le conçoit dans le contexte de la théorie du signifiant, a été étudié afin de refléter sur l'écriture dans sa relation avec le sujet. Sujet celui-ci qui est fait par le désir de l'Autre, donc, par quelque chose extérieur à lui-même. Alors l'écriture est faite par cette dimension de l'étranger, par la condition d'exil d'auteur. La dimension de perte et la destitution subjective se trouvent dans le centre de l'écriture. De cette façon c'est possible de rapporter acte d'écriture et acte analytique, en passant par la notion de responsabilité et par les questions concernant l'éthique de la psychanalyse.

Mots-clés: *psychanalyse, écriture, auteur, acte créatif, acte analytique.*

ABSTRACT

This research has as central axle the inquiry on the relation of the writing with the production of a subject that inscribes itself in the same time that he writes. This research intends to be *psychoanalysis in extension* and it carries the elements that base the clinic, as the *floating attention*, amongst others, to the academic research field. Besides supporting themselves theoretically in the psychoanalysis from Freud and Lacan, it supports also in other authors, keeping opened the dialogue between the psychoanalysis and other fields of knowing, in special the art and literature. The first questions of this study had appeared from the work in an education institution where the writing act was interrogated. This research is composed of some interviews with the persons of this institution. These interviews had dealt with the relation of each one with the writing. We know that the letters compose the universe of the subject and they anticipate themselves to its birth. The letters compose the social fabric, they recover and they involve the subject. They weave the speech net where the subject is structuralized. These letters universe also find a way to be registered through the writing and they meet possibilities and impediments. The following concepts had been studied in order to reflect on the impediments: narcissism, trauma, fantasy, guilt feeling, superego, ego ideal and ideal ego. The letter notion, as appraised for Lacan, was delineated; as well as the loss and the garbage dimensions that appear in the writing and it's relation with the *a* object; the writer foreigner condition; the repetition compulsion and others. The unconscious subject and the desire subject concepts, appraised for Lacan in the scope of the significant theory, had been studied in order to reflect on the writing in its relation with the subject. This subject is made by the Other's desire and it's made by something foreign itself. The writing is made of this foreign condition, of the writer exile condition. The loss dimension and subjective destitution are on the writing center. From that way it's possible to relate writing act and analytical act, crossing the responsibility notion and the psychoanalysis ethics.

Keywords: *psychoanalysis, writing, authorship, creative act, analytical act.*

SUMÁRIO

Resumo	08
<i>Résumé</i>	09
<i>Abstract</i>	10
Sumário	11
1. Introdução	12
2. A função do escrito	30
3. Narcisismo: obstáculo ou possibilidade?	44
4. Noção de trauma e criação	56
5. Da culpa à responsabilidade: a dimensão do ato	64
6. Considerações finais	81
Referências	86
Apêndice – Roteiro das entrevistas	92
Anexo – Entrevista piloto	93

1. INTRODUÇÃO

Desde muito cedo as letras compõem o universo de um sujeito. Elas se antecipam até mesmo ao seu nascimento. Quando desejado, ele é anteriormente falado, assim, sua existência precede sua chegada ao mundo. Nesse sentido, o sujeito¹ existe fora de si mesmo, porque constituído por desejo que lhe é alheio, exterior.

As letras estão no tecido social, elas recobrem e envolvem o sujeito, tecendo a rede discursiva na qual ele se estrutura; mas esse universo das letras, que se ligam formando palavras, ressurgem e se deixam materializar na forma de escrita, tinta no papel. A escrita começa a ganhar sentido antes mesmo dos primeiros traços que uma criança imprime na folha: marcas, garatujas que vão tomando forma e que se tornam uma maneira de inscrição que o pequenino começa a fazer. Escrever, inscrevendo-se.

Constatamos a euforia da criança ao ler alguma palavra, ou ao escrever, como se o domínio dessa ação lhe permitisse uma assunção de si semelhante ao que ocorre quando apreende sua imagem no espelho². Esse ato adquire importância na constituição do sujeito, na medida em que a escrita representa uma possibilidade de re-significação da estruturação subjetiva. O escrever porta, ainda, um componente de estranhamento, diante do qual o sujeito se vê interrogado pelo produto de seu ato como sendo alheio a si mesmo. Há aqui um movimento entre reconhecimento e desconhecimento, estranhamento no qual o sujeito

¹ No decorrer dessa dissertação o termo sujeito é empregado em suas diversas acepções, sem que haja indicação explícita de qual o uso específico, sendo possível ao leitor, no entanto, identificá-lo a partir de outros elementos que compõem cada contexto. Ele é empregado para designar tanto o indivíduo, como o sujeito do inconsciente e do desejo, conceituado por Lacan (entre 1950 e 1965) no âmbito da teoria do significante; um sujeito que “está submetido ao processo freudiano da clivagem (do eu)” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.742).

² Referência ao conceito elaborado por Jacques Lacan (1984) [1949], em *O estágio do espelho como formador da função do eu [je] tal como se revela na experiência analítica*, “[...] para explicar o narcisismo primário, o primeiro esboço do eu e as identificações secundárias” (CHEMAMA, 1995, p.58).

pode mesmo se re-significar. Isso permite abordar o conceito de autoria e interrogar também o que vem a ser um autor.

Assim como o sujeito da narrativa que aqui apresento, também me vi, desde muito cedo, envolta no universo das letras. Como as princesas dos contos de fadas, sonhava com príncipe encantado e finais felizes. Produzia minhas histórias, como os escritores daqueles contos. Além disso, meu pai, em sua juventude, foi jornalista, na época em que o título era dado pelo exercício desse ofício nos jornais do nosso país, e me transmitiu o rigor e o prazer da escrita. Esta que me acompanha desde muito tempo e hoje está nos escritos da clínica, nos desenhos, riscos e rabiscos das crianças que atendo, no texto falado dos pacientes e naqueles que produzo a partir da escuta.

Em 1994, ingressei como psicanalista no “Centro Integrado de Desenvolvimento” (CID), uma instituição, situada em Porto Alegre/RS, fundada em 1990, cuja proposta busca enlaçar clínica e educação. O trabalho clínico é conduzido por uma equipe interdisciplinar composta de psicopedagoga, fonoaudióloga, nutricionista, terapeutas ocupacionais e psicanalista, que atende à comunidade e presta assessoria ao trabalho escolar realizado na instituição. A escola trabalha, desde sua fundação, com a proposta de educação inclusiva³,

³ A educação inclusiva teve início, segundo a prof^a. Dr^a. Leny Magalhães Mrech (Faculdade de Educação da USP), nos Estados Unidos, através da Lei Pública 94.142, de 1975, e, atualmente, já se encontra na sua terceira década de implementação – http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm. Encontra-se como marco referencial da educação inclusiva a Declaração de Salamanca – Espanha, datada de 10 de junho de 1974, na qual foi estabelecido o compromisso de uma “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino – <http://www.educacaoonline.pro.br/documentos.asp>. Dados obtidos em 28 de janeiro de 2007.

recebendo crianças desde o berçário até a quarta série do ensino fundamental. A educação inclusiva tem por característica principal a inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, da pré-escola ao quarto grau. Por meio dela são privilegiados os projetos de escola que possuem as seguintes características: um direcionamento para a comunidade, em que o processo educativo é entendido como um processo social, buscando a integração da criança portadora de deficiência na comunidade; ênfase na colaboração e cooperação, tendo como centro as relações sociais, em busca da criação de uma rede de auto-ajuda entre todos os participantes da escola; a escola inclusiva privilegia que as crianças envolvidas atinjam o seu potencial máximo, sendo que o processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança; estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços na qual se tem uma rede de suporte para a superação de dificuldades; estratégias baseadas em pesquisas, nas quais as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores; estabelecimento de novas formas de avaliação em que os critérios antigos são mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência; o acesso físico à escola é facilitado aos indivíduos portadores de deficiência; e continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica, no qual os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os⁴.

Além de ter como foco a educação inclusiva, no “Centro Integrado de Desenvolvimento” os eixos que sustentam suas atividades são: o trabalho com projetos⁵ e a

⁴ Consulta realizada em 28/01/2007. Fonte: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm

⁵ O trabalho com projetos é “uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Este ambiente é criado para promover a interação entre todos os seus elementos, propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema. Fundamenta-se nas idéias piagetianas sobre desenvolvimento e

psicanálise – visando a construção do conhecimento e levando em conta a posição subjetiva de cada um que compõe o processo ensino-aprendizagem. A psicanálise, nesse contexto, possibilita a atenção aos processos inconscientes, através da escuta da produção discursiva que circula na instituição.

O trabalho com projetos propõe que o professor ocupe um outro lugar no processo de aprendizagem, que abandone o papel de transmissor de conteúdos, transformando-se num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo. Conforme o educador espanhol, Fernando Hernández⁶, “os projetos de trabalho tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente”, sendo fato corrente que quando uma questão emergente surge em sala de aula, esse assunto pertence à escola e não se restringe a um único educador. Dessa forma, o trabalho do educador deixa de ser solitário, abrindo-se possibilidades de compartilhamento. Frequentemente os projetos se estendem pela escola, abrangendo outros grupos e até a comunidade.

O enlace entre a psicanálise e a educação se faz no dia-a-dia, possibilitando uma forma diferenciada de posicionamento do educador diante das questões que se apresentam no processo de ensinar e aprender. A dimensão do inconsciente, o lugar de suposto saber que o educador ocupa na relação com o educando, a posição do educador com relação ao objeto de conhecimento, bem como a sexualidade, são aspectos que fazem parte de um

aprendizagem, inter-relacionadas com outros pensadores dentre os quais destacamos Dewey, Freire e Vygotsky”, conforme Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC/SP, Julho, 1999). Fonte: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ30.htm>

⁶ Informações colhidas da entrevista realizada com o educador Fernando Hernández pela revista Nova Escola, disponível através do site: http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/hernandez.doc, acessado em 28 de janeiro de 2007.

novo olhar, de uma nova forma de considerar os processos de aquisição do conhecimento e das relações que se dão no espaço escolar, re-significados pelo campo da psicanálise.

No “Centro Integrado de Desenvolvimento”, o saber-fazer está presente no cotidiano. Os espaços de discussão e reflexão sobre as práticas ali engendradas são intensos e freqüentes, resultando em uma trajetória que vem se modificando ao longo dos anos, na qual conceitos são construídos, revisitados e reformulados a partir das discussões e das interlocuções que ocorrem no âmbito da instituição e com outras instituições e profissionais que se ocupam das questões da educação de uma forma geral e da educação inclusiva, em particular.

Apesar desse saber-fazer, constata-se, entretanto, que há grande dificuldade na produção escrita dos profissionais que compõem esse trabalho, e a produção textual apresenta-se como uma lacuna na trajetória dessa instituição. Existem vários registros em forma de atas de reuniões, *folders*, plano político-pedagógico, diários de classe, textos apresentados sob a forma de conferência em congressos e outros eventos. Apesar desse material, a direção, juntamente com a equipe diretiva, percebe a presença de um hiato entre a intensidade da prática desenvolvida no seu dia-a-dia e a escassez da produção e divulgação de textos em que o saber-fazer da instituição se objetive por escrito e possa estar acessível aos demais. Este fato vem sendo objeto de questionamento por parte desta equipe que se propõe a trabalhar com seus impedimentos, e produzir escritos – a respeito de sua prática – que venham a ser publicados.

Frente a isto, interessou-me pesquisar sobre os elementos que compõem a produção escrita no “Centro Integrado de Desenvolvimento”, refletir a respeito dos impasses e impedimentos, bem como sobre os facilitadores da produção textual. Coloquei-me, nesta

pesquisa, as seguintes questões: Quais os efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve? O que vem a ser uma escrita que tem por efeito constituir uma autoria? O que faz com que um sujeito que escreve possa se reconhecer nesta produção como autor? Estaria aí em jogo algo da autorização, que permitiria um fazer com seu saber e com seu saber-fazer? Levando em conta que, segundo o ponto de vista freudiano, a investigação intelectual deriva dos questionamentos sobre as origens, a sexualidade e a morte, em que medida os impasses diante da escrita podem estar relacionados a estes?

Buscando a elucidação dessas interrogações, utilizei como referencial teórico a psicanálise para análise e interpretação dos elementos que atravessam e configuram o campo da escrita. Para isso, foi fundamental sustentar um diálogo com outras áreas do conhecimento e da cultura, em especial a arte e a literatura. Este diálogo foi mantido vivo por meio não só dos textos, mas também pelo trabalho desenvolvido desde agosto de 2005 junto ao Núcleo de Estudos em Psicanálise – CFH/UFSC, através do Projeto de Trabalho *Escrita e Psicanálise*⁷, inscrito na Rede *Escritas da Experiência*, uma rede interinstitucional de pesquisa em torno do eixo temático: *escrita e psicanálise*, tendo possibilitado a ampliação e o aprofundamento dos conceitos abordados nesta dissertação, além de ter permitido a interlocução com outros pesquisadores a respeito da temática aqui trabalhada.

⁷ Este projeto foi elaborado conjuntamente a partir desta e da dissertação de mestrado de Rosi Isabel Bergamaschi e inscrito na Rede de Pesquisa *Escritas da Experiência*, cuja coordenação, no Brasil, compete à psicanalista Dra. Ana Maria Medeiros da Costa, professora convidada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, na França, à prof^a. Dra. Marie-Claude Fourment-Aptekman, da *Université Paris 13*. As instituições que integram este programa são: UERJ; *Université Paris 13*; *Université Paris 10*; UFSC; UFRGS; PUCRS; UNISINOS; UNICAMP; UNIFOR e Universidade Católica do Pernambuco.

O Projeto de Trabalho *Escrita e Psicanálise* estrutura-se em forma de reuniões sistemáticas de estudos e discussões, promoção de seminários e de conferências que têm por objetivo possibilitar a apropriação e ampliação dos conceitos relacionados à temática da escrita em seu enlace com a trama dos conceitos psicanalíticos.

Para a psicanálise sempre se trata da possibilidade de um mergulho em profundidade em um caso específico, podendo “[...] extrair dele tanto o que lhe pertence em exclusividade quanto o que compartilha com outros do mesmo tipo: por isso o caso ganha um valor que se pode chamar de *exemplar*”, conforme Mezan (*apud* AGUIAR, 2001, p.614). Outras instituições podem enfrentar impasses semelhantes, ainda que não explícitos, assim como outros sujeitos, e ser mobilizados para a reflexão sobre esta temática, retirando daí suas conseqüências. Além disso, o diálogo aberto com outras áreas do saber permite interrogar o próprio campo da psicanálise, possibilitando que algo novo advenha.

Em toda trajetória, precisamos fazer escolhas. No percurso da pesquisa acadêmica necessitamos selecionar os instrumentos com os quais trabalhamos, servindo de balizas para refinar nosso olhar e nossa escuta. Ao mesmo tempo em que o aparato conceitual permite, não um enquadramento, mas constituir as referências, é preciso estar disponível e de certa forma um tanto desprevenido para que o inusitado possa ser percebido e incorporado ao trabalho. Este recurso é largamente conhecido no campo da psicanálise e foi concebido por Freud para guiar suas investigações durante a escuta de seus pacientes, chama-se *atenção flutuante* (*Gleichschwebende Aufmerksamkeit*). Ela permite ao psicanalista não concentrar sua atenção *a priori* em nenhum ponto do discurso do analisando, assim, todos os elementos da cadeia discursiva adquirem o mesmo valor e só posteriormente, no decorrer da fala, um ponto ou outro toma destaque por sua insistência em fazer-se representar. Este recurso tem a finalidade de diminuir a possibilidade de o psicanalista ficar preso a pré-concepções, sejam teóricas ou pessoais, a respeito do analisando, permitindo uma abertura para que o discurso tenha sua eficácia.

A contrapartida dessa proposição, do lado do analisando, é a *livre associação*, proposição dirigida a este pelo analista como *regra fundamental*, cuja intenção é de que também nenhum elemento seja privilegiado previamente, nem recusado ou censurado, permitindo a emergência do inconsciente.

Na realidade, esta técnica é muito simples. Recusa todo o meio auxiliar, inclusive a mera anotação, consiste em não tentar reter especialmente nada e acolher tudo com igual *atenção flutuante*. Desse modo, nos desembaraçamos de um esforço de atenção impossível de sustentar durante muitas horas por dia e evitamos um perigo inseparável da retenção voluntária, pois quando forçamos voluntariamente a atenção com uma certa intensidade começamos também, sem querer, a selecionar o material que nos foi oferecido: nos fixamos em um elemento determinado e eliminamos, em troca, outro, seguindo nessa seleção nossas esperanças ou nossas tendências. E isto é precisamente o que mais devemos evitar. Se, ao realizar tal seleção, nos deixamos guiar por nossas esperanças, corremos o risco de não descobrirmos jamais senão aquilo que já sabemos, e se nos guiamos por nossas tendências seguramente deturpamos a possível percepção. Não devemos esquecer que na maioria das análises de nossos pacientes ouvimos coisas cuja significação somente *a posteriori*⁸ descobrimos⁹ (FREUD, 1981 [1912], p. 1654).

Estes elementos presentes na clínica psicanalítica podem ser *estendidos* a outros lugares onde a psicanálise faz também sua intervenção. Um deles diz respeito à inserção do psicanalista no campo institucional, no qual, da mesma maneira que na clínica, ele deverá

⁸ O termo *Nachträglichkeit* foi introduzido por Freud em 1986 “[...] para designar um processo de reorganização ou reinscrição pelo qual os acontecimentos traumáticos adquirem significação para o sujeito apenas [...] num contexto histórico e subjetivo posterior, que lhes confere uma nova significação” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.32). Em francês é traduzido por *après-coup*; e no Brasil, além de *a posteriori*, também é utilizada a expressão: *só-depois*. Conforme Hanns (1996), “em português *a posteriori* e ‘posteriormente’ evocam a idéia de que o sujeito se afastou temporalmente do evento e agora, com a devida distância, reconsidera (rearranja mentalmente) o significado do evento. [...] O foco é sobre a distância temporal de visão/avaliação. Em alemão *nachträglich* enfoca a permanência de uma conexão entre o agora e o tempo de então, mantendo ambos interligados. [...] pode-se trazer do passado para o presente o evento antigo e acrescentar-lhe algo, atualizando-o” (p.83).

⁹ O original em espanhol: “En realidad, esta técnica es muy sencilla. Rechaza todo medio auxiliar, incluso, como veremos, la mera anotación, y consiste simplemente en no intentar retener especialmente nada y acogerlo todo con una igual *atención flotante*. Nos ahorramos de este modo un esfuerzo de atención imposible de sostener muchas horas al día y evitamos un peligro inseparable de la retención voluntaria, pues en cuanto esforzamos voluntariamente la atención con una cierta intensidad comenzamos también, sin quererlo, a seleccionar el material que se nos ofrece: nos fijamos en un elemento determinado y eliminamos en cambio otro, siguiendo en esta selección nuestras esperanzas o nuestras tendencias. Y esto es precisamente lo que más debemos evitar. Si al realizar tal selección nos dejamos guiar por nuestras esperanzas, correremos el peligro de no descubrir jamás sino lo que ya sabemos, y si nos guiamos por nuestras tendencias, falsearemos seguramente la posible percepción. No debemos olvidar que en la mayoría de los análisis oímos del enfermo cosas cuya significación sólo *a posteriori* descubrimos” (FREUD, 1981[1912], p. 1654).

estar aberto a tudo o que circula no campo discursivo, sem nada privilegiar *a priori*, evitando pré-concepções e fazendo operar a cadeia significante. Outro lugar para onde o conceito de *atenção flutuante* pode ser *exportado* é a leitura de texto. Este recurso é denominado, por Laplanche (*apud* MEZAN, 1994), *achatamento (aplatissement) do texto* e será analisado mais adiante, pois diz respeito a um dos recursos empregados nessa pesquisa.

Desde longa data, a psicanálise tem sido um alicerce consistente e vem possibilitando a sustentação das leituras e intervenções nos diferentes campos por mim percorridos, desde a clínica (*psicanálise em intensão*)¹⁰ até o campo institucional (*psicanálise em extensão*). Minha prática na instituição, objeto desta pesquisa, desde o início se viu amparada pelo referencial teórico da psicanálise, partindo dos seguintes elementos fundamentais: uma posição de escuta do sujeito do inconsciente, consideração da transferência, atenção à posição discursiva e aos giros discursivos, levando em conta a construção teórica a respeito dos quatro discursos (discurso do mestre, universitário, da histórica e do analista) propostos por Lacan (1992 [1969-70]), consideração aos tempos lógicos¹¹ (instante de ver, tempo de compreender e momento para concluir), abertura e fechamento do inconsciente, a teoria da falta como constituinte do sujeito e a posição deste frente à castração, o conceito de compulsão a repetição, bem como a pulsão e o desejo.

A proposta de conceber a psicanálise para além dos muros do consultório esteve presente desde Freud, fato este constado nos seus escritos mais conhecidos referentes à cultura como *Totem e tabu* (1912-13), *Mal-estar na civilização* (1930), *Psicologia das*

¹⁰ Termo utilizado para designar o trabalho da clínica psicanalítica e se refere especificamente ao atendimento realizado no consultório.

¹¹ Os três tempos lógicos são descritos por Jacques Lacan (1984 [1945]) nos seus *Escritos I*, no texto *O tempo lógico e o acerto da certeza antecipada: um novo sofisma*; eles são norteadores da clínica psicanalítica a partir de Lacan, dando uma nova dimensão ao tempo na psicanálise.

massas e análise do eu (1921), *O futuro de uma ilusão* (1927), *Moisés e a religião monoteísta* (1939), entre outros. Além destes, vários textos freudianos deixaram suas marcas quanto à profundidade da análise e das questões em que colocou luz, abrindo novas possibilidades para o campo da psicanálise e que, no entanto, não foram retirados diretamente da clínica de Freud, como a análise do caso Schreber, em *Observações psicológicas sobre um caso de paranóia “demência paranóide” autobiograficamente descrito* (1910), a referência à infância de Leonardo da Vinci, em *Uma recordação infantil de Leonardo da Vinci* (1910), entre outros, apontando para a trajetória da psicanálise extraterritório.

É na atualidade, entretanto, que ela se faz ainda mais contundente no sentido de continuar fazendo avançar a teoria psicanalítica. Através das *extensões*, a psicanálise pode se confrontar com algo além de si mesma, enlaçando-se a outros discursos e colocando à prova seu próprio saber. Fato que permite seu não-enclausuramento e impede a identificação cerrada a um saber. Com isto, no entanto, ela corre o risco de diluir-se, sendo vital um questionamento constante de seu fazer nessas *extensões*, para seguir, por outro lado, sustentando suas particularidades. É neste estado de tensão que se encontram as práticas da incursão da psicanálise *extramuros*. Conforme Laplanche (1992a), “[...] a psicanálise exportada não é exportação para qualquer lugar, nem todo ‘extratratamento’ é objeto de psicanálise extramuros e as condições de domínio têm de ser pensadas a cada vez” (p.12). E esse “pensada a cada vez” é o que diz de um rigor por parte dos psicanalistas, que põem em questão seu fazer constantemente, fazendo avançar a teoria, tanto no que se refere à clínica, quanto às suas *exportações*.

No que diz respeito à terminologia, optei por utilizar aqui, ao tratar do percurso da psicanálise em outros territórios que não os da clínica propriamente dita, os termos *extensões, exportações e importações* da psicanálise, psicanálise *extramuros, extraterritório* – conforme teoriza Laplanche (1992a) –, e não *psicanálise aplicada*, visto que este assumiu, com o passar dos anos, um caráter de transposição dos conceitos da psicanálise para a interpretação daquilo que se passava em outros campos, em especial o dos mitos e das artes. Este seria, a meu ver, um dos elementos definidores de uma distinção entre *aplicação* e *extensão*, visto que nesta o enlace com outros campos ocorre como uma possibilidade não apenas de leitura, mas de *intervenção* da psicanálise.

Mezan (1994) retoma o termo *psicanálise aplicada* no sentido que lhe era dado pelos primeiros psicanalistas, quando estes, segundo o autor, fizeram a revista *Imago*, ou seja, como uma forma de divulgar, de familiarizar as pessoas com o método psicanalítico, mostrando sua fecundidade ao se debruçar sobre os fenômenos da cultura. Além de com isso refinar os próprios conceitos, abria-se a possibilidade para a psicanálise de não se restringir à dimensão estritamente clínica, seguindo “[...] a exigência feita por Freud, até o fim da vida, de que a psicanálise não fosse privilégio de médicos, e, diríamos hoje, nem de psicólogos” (p.67).

Trata-se aqui da possibilidade de aplicação no sentido de poder divulgar a psicanálise e levá-la a outros territórios – de certa forma, inscrevê-la na cultura. Neste sentido, nos diz Laplanche (1992a), a psicanálise, no movimento de *se-dirigir-para-fora*, apresenta-se como *modo de ser e invade a cultura*, fazendo com que “[...] o homem psicanalítico não seja somente um homem segundo a psicanálise, estudado pela psicanálise, mas um homem que doravante está marcado culturalmente pela psicanálise” (p.12).

Este é um caminho que muitos psicanalistas passamos a percorrer, segundo os indicativos de Freud, na medida em que a psicanálise não é apenas um instrumento terapêutico, mas também uma concepção do funcionamento psíquico. Não é uma cosmovisão, mas uma teoria que postula a respeito desse funcionamento (MEZAN, 1994), mostrando que “*toda e qualquer* produção mental, individual ou coletiva, pode ser detectada não apenas na situação clínica, mas ainda em produções mais secundarizadas” (p.67-68). O termo extensão, aqui utilizado, talvez permita avançar um pouco mais e conceber a psicanálise como um método possível de abarcar os sujeitos em outras situações que não somente as da clínica, não somente como uma leitura, mas como *intervenção*.

Laplanche (1992a) utiliza ainda os termos *psicanálise exportada* ou *extramuros* para marcar uma diferença em relação à *psicanálise aplicada* que, segundo ele, é totalmente sujeita a críticas.

Aplicação suporia que, a partir de um domínio privilegiado, que, com efeito, é o tratamento, uma metodologia e uma teoria seriam abstraídas, sem mais – como uma engenharia – para um outro domínio [...]. Por isso, rejeitamos essa noção de psicanálise aplicada que desenha o que constatamos quanto à sua função, quanto ao seu papel, à sua importância, no movimento psicanalítico e, antes de mais nada, em Freud, onde verificamos não apenas sua importância qualitativa na obra, mas também sua fecundidade (LAPLANCHE, 1992a, p.11).

A partir dessa proposição, e em face dessa fecundidade, é possível perceber o movimento da psicanálise dirigindo-se para fora do tratamento não de forma acessória, mas fundamentalmente, dirigindo-se adiante dos *fenômenos culturais*. É nisso que se faz necessário insistir, dizendo que a psicanálise é parte da cultura.

Serge Leclair (1991), no livro *État des lieux de la psychanalyse*, ao falar sobre as *extensões* da psicanálise, propõe os seguintes termos: *extensões* do lugar, da prática e do objeto ou da interpretação psicanalítica. As *extensões* do lugar são as que ocorrem fora do

enquadramento do consultório, as da prática são aquelas fora do enquadramento do tratamento e as do objeto da análise ou da interpretação psicanalítica são as que acontecem fora do quadro da clínica do sujeito, compreendendo “tudo o que concerne à *exportação-importação* da psicanálise nos diferentes campos do saber e da cultura” (p. 112). Leclaire propõe, ainda, *extensões* no ensino e na pesquisa. Estas têm sido profundamente trabalhadas por diversos autores no Brasil e no Exterior, na medida em que a psicanálise está significativamente presente nas universidades.

A *exportação* da psicanálise para o campo desta pesquisa acadêmica sustenta-se tanto na bibliografia existente sobre o assunto, referente às pesquisas desenvolvidas nas universidades que utilizam a psicanálise como referencial teórico, quanto na experiência colhida nos dez anos de trabalho por mim realizado no campo institucional e que, pode-se afirmar, se caracteriza como uma prática de *exportação* da psicanálise.

Esta pesquisa, que também pretendeu inscrever-se como uma psicanálise em extensão, teve como ponto de partida o questionamento a respeito do ato de escrever e seus efeitos sobre a constituição subjetiva, refletindo sobre os elementos que compõem a escrita no “Centro Integrado de Desenvolvimento” (CID). Com o fim de alcançar tal objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções recentes dos psicanalistas sobre a temática que articula escrita, arte, estilo, autoria e psicanálise, bem como a constituição do sujeito psíquico a partir de Freud e de Lacan e, ainda, os estudos advindos do campo lacaniano a respeito da instância da letra no inconsciente. Além disso, o material que constituiu a base de investigação foi colhido no “Centro Integrado de Desenvolvimento” e tratou-se de entrevistas realizadas com componentes da instituição.

A instituição era composta, no começo da pesquisa, por vinte profissionais, mas as entrevistas foram feitas com cinco destes, tendo em vista a viabilidade do trabalho e considerando que estas cinco pessoas foram as que manifestaram mais claramente o interesse pelo projeto. Este projeto, por sua vez, foi encaminhado à Comissão de Ética em Pesquisa – PRPe/UFSC, devido ao fato de se tratar de pesquisa envolvendo sujeitos humanos, e, após ter sido analisado, recebeu aprovação dessa Comissão. As pessoas entrevistadas assinaram o Termo de compromisso livre e esclarecido, por meio do qual tomaram conhecimento a respeito dos objetivos e dos limites da pesquisa, sendo asseguradas quanto ao sigilo e ao uso restrito a este estudo das informações fornecidas, e, por sua vez, concordaram e se comprometeram a contribuir com o trabalho. As entrevistas tiveram um roteiro aberto¹² construído a partir de um estudo aprofundado das questões teóricas que envolvem o presente trabalho de pesquisa, enfocando o processo de produção textual na instituição.

Essas entrevistas, tomadas como “uma técnica para conseguir que um indivíduo transmita oralmente ao entrevistador sua definição pessoal sobre a situação” (OLABUÉNAGA, 1999, p. 166)¹³, centraram-se nas questões da produção de texto em que cada um dos entrevistados se via implicado. Apesar de ter um roteiro como guia, este serviu como referência dos eixos a serem investigados, mas em cada uma das entrevistas deixei-me conduzir pelo movimento discursivo impresso por cada entrevistado. Utilizei o recurso de um gravador para registro das falas.

Realizadas as transcrições das gravações, as entrevistas foram lidas e relidas, tomando como dispositivo para a realização destas leituras a *atenção flutuante*, ou melhor,

¹² O roteiro para as entrevistas encontra-se na página 92.

¹³ O original em espanhol: “una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación” (OLABUÉNAGA, 1999, p. 166).

o *achatamento do texto*, aqui já mencionado, e conforme descrito a seguir. Este dispositivo possibilitou que alguns elementos emergissem do texto, às vezes pela insistência repetitiva dos significantes, outras pela entonação da voz (o que foi possível pela escuta das gravações), em outros momentos, ainda, pela colocação em cena da transferência em sua face de resistência, às vezes pelo silêncio, noutras pelo riso.

Os textos que compõem a revisão bibliográfica foram lidos e analisados no mesmo sentido em que se dirige a escuta no campo de uma análise, ou seja, a partir da redução de todos os seus termos a um mesmo nível, possibilitando a colocação em ação da atenção flutuante. Este procedimento de leitura de textos, postulado por Laplanche num artigo escrito em 1968, *Interpretar (com) Freud*, referido por Mezan (1994), consistiria em transpor para a leitura de textos algo do método psicanalítico, em dois sentidos. O primeiro:

[...] *aplatir*, achatar todo o relevo do texto, e tomar, assim como na sessão de análise, todos os elementos do texto como tendo o mesmo valor. A grande declaração de princípios, a nota de rodapé, a grelha de impressão, a disposição gráfica do título etc. qualquer elemento textual terá o mesmo valor que qualquer outro elemento textual. É isso que ele chama de *aplatissement* do texto, ou achatamento do texto (*apud* MEZAN, 1994, p. 55).

O outro ponto consistiu no que Laplanche chama *exigência* (*exigências de pensamento*), pois o autor considera que um pensamento se move a partir de certo tipo de racionalidade que ele instaura. “O leitor-psicanalista deveria, então, procurar, a partir da massa do conjunto da obra, detectar quais seriam as exigências desse pensamento” (*apud* MEZAN, 1994, p.55). Neste sentido, se enlaçam a técnica de achatamento e a interpretação, na medida em que, ao se aproximar das exigências de pensamento, é possível tocar a dimensão de desejo que constitui a tessitura do texto. Nisso, mais uma vez, estamos tocando o campo próprio da psicanálise.

É importante frisar que, no transcurso desta dissertação, tanto o achatamento do texto, quanto a exigência do pensamento se fizeram presentes na leitura dos textos teóricos e das entrevistas. E se em alguns momentos a leitura teórica pareceu-me voltada a uma espécie de busca de elementos que confirmassem minhas proposições, em outros, os textos foram surpreendentes, inaugurando novas concepções, possibilitando verdadeiras elaborações. Já com os textos das entrevistas, o procedimento pôde situar-se mais precisamente dentro da proposição da atenção flutuante, tanto que os capítulos escritos a partir delas não surgiram antecipadamente, mas *a posteriori*. Justamente eles se estruturaram pelo que neste momento me foi possível escutar nos textos das entrevistas, possibilitando a aventura teórica da construção destes capítulos. Neste sentido, deixei-me levar em deriva por estas construções. Como Freud (1981 [1912]), acredito que se nos deixamos levar pela seleção do material que dispomos, seja para contemplar as nossas esperanças ou as nossas tendências, não encontramos senão aquilo que já conhecemos. No entanto, foi pelo desconhecido, pelo estrangeiro, que pretendi deixar-me conduzir no percurso dessa pesquisa.

No que se refere ao trabalho com o material das entrevistas, ao invés de analisar cada uma delas, preferi tomar fragmentos – recortes de falas – na medida de sua “emergência” do texto. Por vezes os reuni em “blocos”, pois se aproximavam, a meu ver, em alguns aspectos; em outros momentos tratei-os isoladamente, pois o singular, nesse sentido, pode ser tanto visto em sua exclusividade, ou seja, no que lhe é único, quanto também naquilo que pode ser estendido a outros da mesma ordem¹⁴.

Quanto aos sujeitos entrevistados, eles diferem em muitos aspectos: têm formações acadêmicas diferentes, vêm de meios sócio-culturais diversos, além de obviamente

¹⁴ Cf. página 18.

apresentarem histórias de vida completamente distintas. Dessa forma, a escuta do singular é fundamental e foi nessa direção que esse trabalho de pesquisa se sustentou. Para que se possa ter acesso à forma como foram realizadas as entrevistas, apresento uma delas, ao final, em anexo (trata-se de um modelo, tendo sido a primeira realizada).

No que se refere ao percurso dessa dissertação, este foi desenvolvido ao longo dos capítulos seguintes. O capítulo 2, intitulado *A função do escrito*, delinea o lugar que a escrita ocupa para a psicanálise, na medida em que ela se refere à inscrição mesma do sujeito do inconsciente. Nesta via são abordados: a noção de letra – fazendo um percurso com Lacan pelo conto *A carta roubada*, de Poe, chegando ao movimento do corpo presente no trabalho da letra e da escritura (com Barthes); a dimensão de perda e de resto no ato de escrever, em sua relação com o objeto *a*; prazer/deprazer e gozo em sua relação com o conceito de pulsão de morte e de repetição, atravessando as noções de constituição do sujeito e a necessária condição de exílio daquele que escreve.

No capítulo 3, *Narcisismo: obstáculo ou possibilidade?*, é feito um percurso através da construção do conceito de narcisismo em Freud, passando pelas noções de eu, eu ideal, ideal do eu e supereu, e, em Lacan, pelas formulações advindas do *estádio do espelho* como formador da função do eu. Dá-se lugar ali ao desdobramento da questão sobre a função do narcisismo em sua relação com a escrita, abordando os efeitos dos ideais e das exigências sobre o processo criativo.

A seguir, no capítulo 4: *Noção de trauma e criação*, ao versar sobre o conceito de trauma na psicanálise freudiana e lacaniana, tomando como base algumas situações relatadas nas entrevistas, interroga-se acerca dos efeitos destas nas produções do sujeito. Para tal, é realizada uma revisão bibliográfica em torno das transformações do conceito de trauma, passando pela teoria da sedução até chegar à noção de fantasia.

A partir do abandono da teoria da sedução, a fantasia pôde ocupar um lugar central na constituição da realidade psíquica. Assim, no capítulo seguinte, intitulado *Da culpa à responsabilidade: a dimensão do ato*, dá-se lugar a um aprofundamento da questão relativa à função da fantasia e sua relação com a culpa e o desejo. Além de percorrer os textos freudianos em que o conceito de culpa foi construído como *Totem e tabu* (1912-13), *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) e *Mal-estar na civilização* (1930), foi tomado como eixo central dos desenvolvimentos desse capítulo os aspectos abordados por Freud, ao tratar da fantasia de assassinato do pai, em *Dostoiévski e o parricídio* (1928). Neste sentido, a culpa e a dívida simbólica ganham nova significação e as noções de desejo, ética e responsabilidade são relacionadas à dimensão do ato.

Com relação a este conceito, o seminário de Lacan acerca do *Ato psicanalítico* (1967-68) norteia as reflexões, sendo possível em alguns aspectos aproximar e em outros distanciar ato analítico e ato de escrita, cumprindo, com isso, o percurso dessa dissertação. Passemos, então, a trilhar este caminho.

2. A FUNÇÃO DO ESCRITO

A escrita há muito tempo vem sendo objeto de estudo de diferentes campos do conhecimento. Para a psicanálise ela constitui um nó central de pesquisa, pois se refere à inscrição e constituição do sujeito psíquico. Para Freud, é na forma de uma escrita enigmática que o inconsciente se apresenta para interpretação. Em seu texto de 1900, *A Interpretação dos sonhos*, ele nos leva a perceber que o sonho se manifesta como um *rébus*¹⁵ a ser decifrado. O próprio termo *leitura*, utilizado por ele como sinônimo de interpretação, nos permite afirmar que é de um texto que se trata, portanto, de uma escrita. Não é ao acaso, evidentemente, que ele busca nos hieróglifos da antiga língua egípcia auxílio para seu entendimento sobre a forma de manifestação do inconsciente. Vemos que, em Freud, escrita e inconsciente encontram-se indissociáveis.

Com Lacan (1998 [1966]), percebemos que o sonho dispõe da fala apenas como um elemento de encenação, mas “é justamente quando o jogo e também o sonho [esbarram] na falta de material taxêmico para representar as articulações lógicas da causalidade, da contradição, da hipótese, etc., que eles [dão] provas de ser, um e outro, uma questão de *escrita*, e não de pantomima” (LACAN, 1998 [1966], p.515).

¹⁵ O termo *rébus* representa “o ideograma no estágio em que deixa de significar diretamente o objeto que representa para indicar o fonograma correspondente ao nome desse objeto (FERREIRA, 1986, p. 1459). Em francês o dicionário traduz, em sentido figurado, como enigma; alusão mais ou menos obscura. Encontramos, ainda, a seguinte designação: “seqüência de desenhos, de palavras, de cifras, de letras que evocam por homofonia a palavra ou a frase que se quer exprimir” (ROBERT, 1990, p. 1619-1620). A seguir mantivemos o texto original em francês: 1. Suite de dessins, de mots, de chiffres, de lettres évoquant par homophonie le mot ou la phrase qu'on veut exprimer (ex.: nez rond, nez pointu, main = Néron n'est point humain). 2. Fig. Énigme; allusion plus ou moins obscure.

Para Lacan a dimensão da escrita se formula no campo da psicanálise, através do conceito de *letra*. Para forjá-lo¹⁶, ele nos convida a visitar o conto *A carta roubada* de Edgar Allan Poe. Trata-se de uma história policial que se desenvolve em torno do roubo de uma carta. Lacan joga com a homofonia do termo *lettre*, em francês, que, além de carta, significa letra. A letra/carta se desloca no conto, marcando as diferentes posições dos personagens, conforme estejam em relação a ela. Possuí-la, ou não, remete à posição subjetiva que cada um ocupa, mas, principalmente, a letra/carta, no escrito de Lacan, nos coloca diante da posição fundamental do sujeito frente àquilo que o constitui. A letra/carta joga com um enigma, uma posição de desconhecimento do sujeito diante do desejo que o constitui.

Lacan desdobra, ainda, o título do conto, em inglês, que, para ele, teria sido uma traição de Baudelaire em relação a Poe, ao traduzir *The purloined letter* como *A carta roubada* (*La lettre volée*). Conforme Lacan, *to purloin*, de acordo com o dicionário de Oxford, é uma palavra anglo-francesa composta pelo prefixo *pur*, proveniente do latim *pro*, e pela palavra do antigo francês *loing*, *loigner*, *longé*. O *pro*, que também aparece nas palavras propósito, provisão, etc. se distingue de *ante*, pois supõe um atrás para adiante do qual procede. A segunda velha palavra francesa: *loigner*, verbo do atributo de lugar *au loing* (ou também *longé*), que quer dizer *ao largo de*, também remete a *colocar de lado* (*mettre de côté*), significando, no caso da tradução, uma carta desviada de seu destino, aquela cujo trajeto foi prolongado, ou seja, uma carta que fica retardada no Correio e que o vocabulário postal francês chama de *uma carta em sofrimento* (*lettre en souffrance*). A carta (letra) que, por não chegar ao seu endereço/destinatário, permanece em sofrimento,

¹⁶ Forjar, v. t. Aquecer e trabalhar na *forja*; fabricar; fazer; inventar; maquinar; planejar. Forja, s.f. Conjunto de fornalha, fole e bigorna de que no seu ofício se servem os ferreiros e outros artífices que trabalham em metal; oficina de ferreiro; fundição (FERREIRA, 1957, p.571).

sendo esta também a posição em que se encontra o sujeito ao iniciar uma análise, endereçando ao analista sua série de significantes.

Inicialmente, em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, a letra foi concebida por Lacan (1998 [1957]) como o suporte material do significante, portanto, referida à instância simbólica. Porém, com o avançar de suas construções teóricas, em especial a partir das formulações sobre os três registros (real, simbólico e imaginário) em forma de letras – *RSI* – e do trabalho com a obra do escritor irlandês James Joyce, o registro do simbólico foi deixando de ter primazia e a letra tomou, assim, um lugar junto à noção de real¹⁷.

Lacan [1975-1976] agrega, então, outras possibilidades associativas ao termo *lettre*. A partir do trabalho com a obra joyceana, ele apresenta, além da homofonia com que os termos são trabalhados em inglês, também a polissemia: *a letter*, *a litter*, ou seja, uma carta, uma letra, um lixo, deixando transparecer a noção de resto que sobra da operação do sujeito em relação ao objeto *a*¹⁸.

No texto *Lituraterra*, Lacan (2003) traz esse movimento do real dentro da letra, ou da letra dentro do real, fazendo buraco no real, brincando com o termo. Fala do efeito de “aliteração nos lábios, a inversão no ouvido” (p.15), mostrando esse movimento do corpo presente no trabalho com a letra, com a escrita. Utiliza a palavra terra, para demonstrar não

¹⁷ A palavra “real” foi introduzida como um substantivo por Lacan, em 1953, tendo sido retirada do vocabulário da filosofia e simultaneamente do conceito freudiano de realidade psíquica, designando uma realidade fenomênica de impossível simbolização. O conceito de real é utilizado no contexto de uma tópica, sendo inseparável dos outros dois termos que a compõem: simbólico e imaginário. Constitui, com os outros dois, uma estrutura. O real assinala a realidade própria da psicose, pois é composto pelos significantes rejeitados, ou seja, forcluídos (a forclusão é a operação que caracteriza a estrutura psicótica) do simbólico (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.644-5).

¹⁸ A expressão “objeto *a*” foi introduzida por Lacan, em 1960, para “designar o objeto desejado pelo sujeito e que se furta a ele a ponto de ser não representável, ou de se tornar um ‘resto’ não simbolizável” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.551-2), é também denominado “objeto causa de desejo”.

só os sulcos deixados pela água, mas também os sulcos deixados pelo ravinamento¹⁹ do significante, constituído pela água/letra que escorre, escavando marcas na terra. Inconsciente que é terra e chuva ao mesmo tempo. Por isso a escrita é o que resta do sujeito, como aquilo que o funda. Uma escrita, como uma letra/carta, sempre dirigida ao Outro²⁰, porque é do desejo como exterior que ela se constitui.

Buffon dizia que “o estilo é o próprio homem” (*apud* LACAN, 1998, p.9). Havia aí uma concepção de homem inteiro, centrado, senhor de si. Agora, porém, ele está despedaçado, e seu despedaçamento despedaçaria a escrita. É a precariedade da vida, do livro, a morte de Deus, a conseqüente queda para dentro da morte e, numa alusão a Derrida, o princípio da disseminação, conforme Donaldo Schüler (informação verbal)²¹. Somos convocados a produzir textos: disseminação do texto, do logos. Escrever é uma contínua inquietação. Não é possível escrever “a grande obra”, somente ensaios que não têm nenhum caráter de verdade perene e que se tornam lixo logo a seguir. Diz-se que hoje se produz “lixeratura”²². O texto é produto de centenas de textos que li. No entanto, se é possível ser autor desse escrito, é na medida em que, no trabalho de produzi-lo, algo (da relação com os objetos) se fez em mim, ao mesmo tempo em que se desfez. É esta dimensão de resto, desprendida do corpo como um dejetto, que interessa abordar neste estudo, visto que se

¹⁹ Ravina, s. f. Torrente de água que cai de lugar elevado; sulco formado pela torrente; barranco. Adaptação do francês *ravine* (FERREIRA, 1957, p.1032).

²⁰ Termo proposto por Lacan para assinalar um lugar simbólico (significante, Lei, linguagem, inconsciente, ou, ainda, Deus) que determina o sujeito. Lacan situa a questão da alteridade, marcando uma posição em relação ao inconsciente freudiano como “uma outra cena”, como “lugar terceiro que escapa à consciência”. Este lugar Outro é distinto do campo da pura dualidade (outro) psicológica, conforme Roudinesco & Plon (1998, p.558-60).

²¹ Conferência proferida durante as *Jornadas Comemorativas 20 anos de Maiêutica*, em Florianópolis/SC, em novembro de 2004, intitulada *A imagem narcísica na cidade contemporânea*.

²² Tradução do neologismo joyceano “literature”, que representa uma condensação das expressões da língua inglesa: *literature* (literatura) e *ture* (lixo), de acordo com Donaldo Schüler (informação verbal), em curso sobre o livro *Finnegans Wake*, de James Joyce, realizado na Maiêutica Florianópolis – Instituição Psicanalítica, em outubro de 2004. Sugere, ainda, a meu ver, a idéia de não perenidade presente na arte e a dimensão de resto, de dejetto, de algo que se desprende no ato mesmo da produção literária.

enlaça com o caráter de não perenidade do sujeito do inconsciente e do homem contemporâneo. Segundo Sousa (1999), citando Mallarmé, diante do papel o artista se faz, mas com Eliot é possível dizer que ele se desfaz. Aqui aparece o caráter de perda que se constitui no ato de escrever, assim como na fala. Algo é perdido, algo se deixa cair, um objeto *a*, objeto causa de desejo²³.

No *Seminário 20 - Mais, ainda*, na aula referente à *Função do escrito*, Lacan (1985 [1972-73]) nos diz que se lê a letra da mesma forma como uma carta é lida. A letra parece mesmo feita no prolongamento da palavra. Lê-se, e literalmente. O autor acentua que no discurso analítico só se trata disto, do que se lê, tomando como o que se lê aquilo que o analisando diz, que não é tanto o dizer tudo, mas sim o dizer não importa o quê – a regra da livre-associação.

Lacan ainda afirma que é no discurso analítico que se trata de precisar qual pode ser a função do escrito. Para tal, retoma os conceitos de significante e significado, em Saussure, e o fato de que eles estão necessariamente separados por uma barra, o que representa a não existência de relação imediata entre os dois.

Se há alguma coisa que possa nos introduzir a dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante (LACAN, 1985 [1972-73], p. 47).

Este efeito do significante é possibilitado justamente pela barra, fazendo com que, em qualquer uso da língua, se produza o escrito. “Se em Saussure mesmo S está acima de s,

²³ Noção introduzida por Lacan, desenvolvida ao longo de sua obra, e que representa a operação que introduz o sujeito no campo discursivo, a partir da instauração de uma perda. Na medida em que o objeto é perdido, o sujeito se constitui como desejante, portanto, como sujeito da linguagem. Por isto, o objeto pequeno “a” é também o “objeto causa de desejo” (ver nota 18 na página 32).

sobre a barra, é porque nada, dos efeitos do inconsciente, tem suporte senão graças a essa barra” (LACAN, 1985 [1972-73], p. 48).

Esta fórmula só tem suporte na escrita, no que a relação sexual não se pode escrever. “Tudo que é escrito parte do fato de que será para sempre impossível escrever como tal a relação sexual. É daí que há um certo efeito do discurso que se chama a escrita” (LACAN, 1985 [1972-73], p. 49). Nesta articulação transparece o escrito como efeito produzido pela barra (da castração, da separação), e pela impossibilidade de se escrever como tal a relação sexual. A escrita aparece, então, como não-toda²⁴. E, assim sendo, não é algo para ser compreendido, possibilitando um efeito discursivo e a suposição de um sujeito.

Por parte do leitor, a leitura já não é mais apenas caracterizada pelo aspecto de fruição, de puro deleite; para o leitor contemporâneo, ela implica interpretação, ou seja, dedução de um sujeito da enunciação. Evoca a perda que o escritor sofreu para que a escrita pudesse surgir, não existindo, assim, continuidade linear entre o sujeito que produz e a obra produzida.

A escrita implica, ainda, um corpo. Este, para a psicanálise, não é o biológico, mas, sim, o corpo pulsional que se constitui na relação a partir do investimento libidinal do Outro materno, ou seja, de um desejo que investe o sujeito. Costa (2001), ao abordar o sentido amplo da experiência, afirma que esta inclui o corpo na relação com o semelhante e com o real. Enquanto atividade pulsional, a experiência é tomada como um saber que não se sabe, mas que busca um sujeito (um Outro que interprete). Para a autora, a escrita

²⁴ Lacan utiliza a expressão “não-toda” para designar tanto a relação com a verdade, destacando que esta é sempre parcial, nunca podendo ser representada como uma totalidade, quanto para assinalar a posição da mulher no que refere à castração (por ser não-toda a se situar na função fálica), desenvolvida no Seminário 20 – *Mais ainda*, de 1972-73.

contém detritos, restos não assimiláveis que são transportados na tentativa de dar conta de algo não registrado pelo autor. “Esses detritos são corporais e produzem [...] o corpo pulsional [...] como suporte relacional, podendo transmitir a inscrição de nossos traços simbólicos [...] que vêm no lugar de nossos objetos/detritos. Esses traços [...] colocam em causa a relação à letra” (p.134).

Essa relação entre letra e corpo, entre a escrita e a mão que escreve, está belamente referida por Barthes (2004) na seguinte passagem:

Muitas vezes me perguntei por que gosto de escrever (à mão, é claro), a tal ponto que em muitas ocasiões o esforço tantas vezes ingrato do trabalho intelectual é resgatado, a meu ver, pelo prazer de ter diante de mim (assim como a mesa do artesão) uma bela folha de papel e uma boa caneta: ao mesmo tempo em que reflito no que devo escrever (é o que acontece nesse exato momento), sinto minha mão agir, virar, ligar, mergulhar, levantar-se freqüentemente, no ato das correções, rasurar ou estilhaçar a linha, aumentar o espaço até a margem, construindo assim, a partir de traços miúdos e aparentemente funcionais (as letras), um espaço que é simplesmente o espaço da arte: sou artista, não no sentido de figurar um objeto, porém mais fundamentalmente porque na escrita meu corpo goza ao traçar, incisar ritmicamente uma superfície virgem (sendo o virgem o infinitamente possível) (BARTHES, 2004, p.292).

Podemos ler esta relação também nos seguintes depoimentos²⁵:

[...] eu escrevo tudo à mão, eu não consigo usar o computador como escrita. O computador me faz repetir as escritas. Eu me favoreço; na leitura da escrita à mão eu me dou conta dos meus erros. Eu acho que eu faço a mesma coisa da fala quando eu escrevo, porque lá pelas tantas tem uma frase incompleta no meio da minha escrita e que eu não sei o que eu quis dizer com aquilo, entende? [...] E o mais incrível: e eu nem apago! Tipo assim: eu vou escrever a lápis, porque de repente... Se eu erro alguma coisa, eu apago e reescrevo. Eu nem apago, o erro fica igual. Eu percebi isso em todos os escritos (Laura).

Interessante essa apreensão do erro como o que constitui a enunciação, considerado, nessa fala, como um efeito mesmo da produção do sujeito que passa pelo movimento da escrita, feita à mão, na qual o corpo está envolvido. Como podemos observar também nas

²⁵ Os trechos referidos dizem respeito a diferentes sujeitos entrevistados. Ao final de cada citação aparece, entre parênteses, o nome do entrevistado – fictício, naturalmente, para manter o sigilo em relação a sua identidade.

seguintes passagens, em que transparece a concepção segundo a qual escrever à mão possibilita uma escrita “mais original”:

O texto que falava do CID [Centro Integrado de Desenvolvimento] mesmo, do “era uma vez essa escola...”, a maior parte dele é escrita à mão. Não tava no computador e foi feita à distância do primeiro texto. A parte escrita à mão essa é a coisa mais original que eu pude escrever... (Laura).

Eu acho que se eu tivesse tido acesso ao texto [...] eu ia fazer uma continuidade histórica. Que também seria uma forma de escrever o CID. Mas ia ser da forma de construção do regimento, da forma de construção do plano político pedagógico, forma de construção dessa escola da inclusão, não ia ter lá dentro escrito o que eu desejo que vai para além do CID, esse ser humano livre não vai estar escrito lá naquele texto. Só pôde estar inscrito porque eu escrevi à mão, quase na hora de ir pro evento. E eu não tinha mais como refazer. Se eu tivesse que refazer, eu ia riscar algumas coisas, porque eu não ia me aventurar a me colocar. Eu ia colocar uma história coletiva ali, não uma história particular (Laura).

Conforme essa noção, o movimento corporal da escrita feita à mão é o que possibilita a inscrição desse sujeito, reconhecendo que esta não se daria de uma outra forma, sem que seu corpo estivesse ali presente. A escrita à mão, então, possibilitou, nessa ocasião, a construção de um texto em que o sujeito pôde se ver implicado.

Por outro lado, a relação com o corpo não remete o tempo todo e para todos ao prazer. Para alguns, pode configurar um sofrimento, um padecimento do sujeito no ato de escrever.

Ao mesmo tempo, essa coisa corporal da escrita, eu tenho aqui um calo no dedo que eu acho que eu vou ter pra sempre. Porque ele é um calo muito, muito ali. Ele tá sempre ali (Luíza).

Mas essa coisa da escrita, ela tem um envolvimento muito corporal, quando eu falo da dor nas costas, eu sempre escrevi muito forte, eu sempre marquei quatro, cinco folhas de caderno com a marca do lápis ou da caneta, então não sei o que isso pode ter de leitura. [...] E eu tenho bruxismo. Eu tenho também de apertar dente. Então se vai pelo apertar tem algumas coisas na trajetória. Não sei que relação elas podem ter, mas justamente em épocas que eu tô mais cansada, eu não ranjo, eu aperto. [...] não tenho desgaste, não tenho nada, mas acordo muito dolorida. [...] Têm algumas coisas por aí numa mesma linha. A coisa da força. É... Alguma coisa pra analisar mais profundamente (riso), não é uma coisa que eu saiba muito. Claro, se vai pensar nessa coisa do controle, do que escapa, tem

muito a ver. Pode dar pra fazer alguma interpretação nesse sentido, relacionando com isso (Luíza).

E fica custoso escrever, não fica prazeroso, porque a responsabilidade é tanta, a dor nas costas, a tensão é tanta que deixa de... Não flui, tranca (Luíza).

Nestas passagens, as dores corporais aparecem como sintoma de uma satisfação pulsional não realizada. Neste sentido, a escrita se associa a uma dimensão de desprazer. O calo representa, por sua vez, a idéia de uma marca no corpo que também não parece estar associada ao prazer, mas sim a um trabalho repetitivo, a um fazer que não se enlaça com a possibilidade de uma realização. Não da mesma forma como o é para Barthes, como vimos anteriormente²⁶, para quem o escrever à mão implica um gozo corporal associado ao prazer.

Há uma espécie de amarração entre corpo pulsional e escritura, “como se da escritura, ato erótico forte, não restasse que a fadiga amorosa” (BARTHES, 1953). Esse resto, essa fadiga, descrita por Barthes como efeito desse ato erótico, pulsional, que é a escritura, traz em si uma insistência, uma necessidade do *ato* de escrever, pois, após a fadiga, o desejo retorna.

A escrita porta em si uma insistência, um movimento de retorno, uma pulsação. Esta insistência remete a uma possibilidade de articulação entre o *ato de escrever* e o conceito psicanalítico de repetição, em alemão, *Wiederholung*. Este substantivo deriva do verbo *Wiederholen* – ir buscar novamente, repetir –, por sua vez formado pelo advérbio *Wieder* – ainda uma vez, novamente –, e o verbo *holen*, (v)ir tomar, (v)ir procurar; *Widerholung* – repetição, recapitulação, revisão (LACHAUD, 1986).

Sublinho a expressão *ato de escrever* para destacar, com isso, um operador central da repetição. Como afirma Freud (1974 [1914]), em *Recordar, repetir e elaborar*, aquilo

²⁶ Cf. página 36.

que não é possível de se fazer representar retorna em ato. Em outras palavras, o que não é recordado, se repete, é vivido novamente, mas não como recordação, e sim como ato.

Para abordar o conceito de repetição, é preciso ver suas nuances e suas consequências. Freud (1974 [1914]), referindo-se ao tratamento psicanalítico, introduz a noção de compulsão de repetição (*Wiederholungszwang*), que porta, além dos já referidos, os seguintes termos: *Zwang* – forçagem, coerção, necessidade, violência, força; *Zwängen* – comprimir, apertar, fazer passar, fazer sair (à força) (LACHAUD, 1986). Freud (1974 [1914]) mostra que a compulsão é algo que empurra, força a passagem e traduz uma necessidade, uma “forçagem”, que comprime, usando a força, a violência. Algo que faz sair à força, inevitável, num ato, num fato, no qual o sujeito é governado por uma necessidade que o empurra, pressiona, compele. Isso que insiste é, para Lacan, da ordem do real.

Esta dimensão presente na repetição é o que passarei a detalhar a seguir, sendo precisamente o que se trata de resgatar do texto freudiano. Em 1920, em *Além do princípio do prazer*, Freud constata a presença de situações desprazerosas que retornam, insistentemente, nos sonhos e nas neuroses traumáticas, contrariando a lógica do princípio do prazer, na qual a satisfação seria obtida pela redução de toda tensão. Diante disto, Freud dá à compulsão de repetição o caráter de uma “força demoníaca” e postula, então, o conceito de pulsão de morte.

A repetição é esse trabalho de “eterno retorno” da pulsão de morte que reapresenta, em forma de pressão, algo do real, inassimilável. É este o *umbigo dos sonhos*, o centro incógnito. É o movimento que põe o sujeito em busca do objeto que constitui seu desejo como desejo sempre de outra coisa, porque impossível de se satisfazer e de aplacar.

É interessante observar que no pós-escrito, publicado em 1912, referente ao artigo de 1907, *O delírio e os sonhos na “Gradiva” de W. Jensen*, Freud apresenta uma outra forma de vinculação da psicanálise à obra literária, referindo-se à possibilidade não somente de comprovar os conceitos, mas de ler na obra aquilo que insiste na escrita do autor. Ele nos indica que a repetição poderia estar ligada a uma temática específica, algo que se teria realizado na vida do escritor, provavelmente uma experiência infantil. Podemos acrescentar, ao relacionar o ato de escrever com o conceito psicanalítico de repetição, que a insistência na obra literária bem pode representar um traço do escritor, cuja presença constitui seu estilo. Estas marcas que retornam na escrita constituem tentativas de circunscrição e de inscrição de fragmentos, de restos que dizem respeito ao que há de mais “primitivo” no sujeito e que remetem a algo de impossível representação.

A repetição, conforme nos apresenta Lacan (1988 [1964]), é constitutiva mesma do conceito de inconsciente, pois este se funda na hiância²⁷ entre a percepção e a consciência. E o que ali resta, retorna insistentemente. O retorno se dá sempre no modo da sua constituição, ou seja, como claudicação, como tropeço, que diz desta forma de hiância, própria da constituição do inconsciente. Esse retorno funda a orientação do sujeito na busca do objeto, na medida em que revela o movimento da pulsão.

Assim, a idéia de repetição é concomitante ao surgimento do sujeito do inconsciente. Para precisar isto, Lacan retoma o jogo do *Fort/Da*, que Freud apresenta em *Além do princípio do prazer*, mostrando ser ali que a criança nasce para a linguagem, quando ela realiza ao mesmo tempo o controle do seu abandono e o nascimento do símbolo.

²⁷ Este termo é utilizado por Lacan (1988 [1964]) ao tratar dos fundamentos do conceito de inconsciente, a partir da função da causa, discutida por Kant, em *Ensaio sobre as grandezas negativas*. O termo “hiância” provém do texto *Prolegômenos*, do mesmo autor. Em português, encontramos o substantivo “hiante” que significa: que tem a boca aberta; que tem grande fenda ou abertura; faminto (FERREIRA, 1957, p.642).

“Assim o símbolo se manifesta em primeiro lugar como assassinato da coisa, e esta morte constitui no sujeito a eternização de seu desejo” (LACAN, 1984 [1953], p.307). No jogo do carretel, “o sujeito não controla somente sua privação [...], mas eleva seu desejo a uma segunda potência” (LACAN, 1984 [1953], p.306). Nessa privação, marcada pelo afastamento da mãe, o sujeito eleva seu desejo à potência do Outro.

A repetição realizada pela criança no jogo refere-se à saída da mãe e se torna causa de uma divisão, de uma fenda (*Spaltung*) no sujeito e produz um resto. Esse jogo põe em cena a *Ichspaltung*, a divisão ou clivagem do eu, numa repetição em que algo se perde, em que um pequeno objeto se desprende do corpo do sujeito e do corpo materno, objeto denominado por Lacan como *objeto pequeno a*, objeto causa do desejo. É nessa perda, nessa fenda, que se funda o sujeito, *sujeito do inconsciente* (\$).

Se *isso* insiste em repetir-se é porque traz em si a referência à perda, à ausência, a algo perdido dessa inscrição. O que se repete é o corte. Lacan refere-se aí ao surgimento do traço como sendo o que há de mais destruído e apagado do objeto. O sujeito funda-se identificado com o traço de exclusão, traço único (*Einziger Zug*). A repetição, então, fará ressurgir esse unário primitivo. Nesses termos, pode-se concluir que a insistência presente no ato de escrever, na medida em que para aquele que escreve se trata de uma *necessidade*, restitui o caráter de perda e constitui para o sujeito as tentativas de inscrever alguma coisa do que foi perdido. Nesse movimento, aquilo que insiste deixa sua marca como um estilo. Ao retomar a frase de Buffon de que “o estilo é o próprio homem”, Lacan (1998) a modifica, dizendo que é o objeto que responde à pergunta sobre o estilo, na medida em que “a esse lugar que, para Buffon, era marcado pelo homem, chamamos de queda desse objeto,

reveladora por isolá-lo, ao mesmo tempo, como causa do desejo em que o sujeito se eclipsa e como suporte do sujeito entre verdade e saber” (p.11).

Justamente nesta impossibilidade de se escrever o que há de mais desconhecido para o sujeito é que se possibilita uma escrita, como movimento incessante que faz com que sempre exista um novo escrito a ser feito. Como o *Livro de Areia*, de Borges, cuja representação é de um livro que não tem fim nem começo, algo que nunca acaba nem é possível precisar uma origem. Estas questões são cruciais para o sujeito, em cuja implicação se joga uma vida inteira, sem jamais concluir. A escrita, assim, é esta possibilidade impossível ou “o infinitamente possível”, como diz Barthes ao se referir ao “virgem” da superfície de uma folha em branco²⁸.

O lugar de onde provém o escrito implica, ainda, um distanciamento, uma desfamiliarização, uma certa condição de exílio daquele que enfrenta o desafio de escrever (SOUSA, 1997). Nessa condição, é possível que um verdadeiro ato de escritura se dê, ou seja, que ocorra um escrito produtor de um sujeito, instaurando uma diferença importante entre aquele que escreve e o sujeito aí produzido. Nesse sentido o sujeito não é anterior, mas se produz no ato mesmo de sua produção – se produz e desaparece. Esse sujeito não é o eu, não constitui nenhuma forma de identidade, de unidade, é o sujeito do inconsciente, que aparece em forma de lacuna, de hiância, de tropeço. Muitos escritores testemunham esta necessidade de se colocar em uma posição de estrangeiro, fazendo com que um estilo se constitua no intervalo entre o familiar da língua e o desconhecido do sujeito criado pelo texto. “O ato de escritura e o próprio escrito surgem justamente neste espaço produzido pela experiência de um certo descentramento do autor na sua relação com a linguagem” (SOUSA, 1999, p.232-233).

²⁸ Cf. página 36.

Para ilustrar as questões a respeito do lugar do autor e da função do escrito, Sousa (1999) nos remete às interrogações do poeta T.S.Eliot sobre a relação do escrito com a tradição e a história e também a responsabilidade do leitor. Eliot inauguraria um novo tempo na escritura poética a partir do poema *A terra desolada* (*The Waste Land*) (1993 [1922]), e ainda do ensaio escrito em 1917 e publicado em 1920, *A tradição e o talento individual* (1989), no qual sustentava que a poesia não deveria ser a expressão de uma emoção pessoal, mas tocaria um conjunto de experiências que não seriam as do poeta em questão, buscando uma poesia marcada por um traço impessoal. Este combate à subjetividade, apontando para as marcas da história e da tradição, esta “poética do impessoal”, seria uma forma de contrapor-se à cultura do narcisismo, mostrando a função do poeta como puro efeito de discurso, como uma espécie de porta-voz de uma época. Eliot testemunharia, segundo Sousa (1999), a necessária condição de exílio daquele que escreve, sendo o escrito um efeito desta condição e “a lógica de seu método [...] [indicaria o] descentramento subjetivo necessário à produção de um novo sujeito do texto” (p.236).

Tendo em vista a oposição entre a poética do impessoal e a cultura do narcisismo, é pertinente desenvolver o conceito de narcisismo introduzido por Freud em 1914 e discutir sobre a sua função em relação à escrita.

3. NARCISISMO: OBSTÁCULO OU POSSIBILIDADE?

O narcisismo cumpre uma função primordial na constituição do eu. Podemos constatar, em Freud e em Lacan, a importância da construção da imagem de si, do eu ideal, do ideal do eu, bem como do supereu. Neste capítulo, são discutidos não somente os fundamentos da constituição destas instâncias, como também seus efeitos sobre a produção escrita.

A primeira referência ao termo narcisismo, conforme Ernest Jones (em FREUD, 2004 [1914], p.95), feita por Freud, data de 10 de novembro de 1909, em uma reunião da Sociedade Psicanalítica de Viena, na qual ele afirmou tratar-se de uma fase intermediária necessária entre o auto-erotismo e o amor objetal. Segundo os comentários editoriais da *Standard Editions* (FREUD, 2004 [1914], p.95), nesta mesma época ele preparava a segunda edição dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* e, em uma nota de rodapé, apresentou ao público o novo termo. Em 1910, no artigo *Uma recordação infantil de Leonardo da Vinci*, escreveu mais extensamente sobre ele e, em seguida, elaborou outras referências, como na Seção III do caso *Schreber* (1911) e em *Totem e tabu* (1912-13). Em 1914, finalmente, publicou o artigo *Introdução ao narcisismo*, considerado um importante ponto de torção na evolução dos conceitos psicanalíticos. Neste trabalho encontram-se as primeiras discussões sobre o narcisismo, sua função no desenvolvimento sexual e, primordialmente, as relações entre o eu e os objetos. Freud trata este artigo como uma verdadeira ampliação da teoria da libido. As distinções entre libido do eu e libido objetal foram ali aprofundadas, e introduzidos os conceitos de ideal do eu e da instância auto-

observadora, a este ligada, lançando as bases do que viria a ser definido posteriormente com o termo supereu, em *O eu e o isso* (1923).

Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1974 [1905]) Freud havia proposto o termo auto-erotismo, criado por Havelock Ellis (*apud* FREUD, 2004 [1914], p.120), para descrever um estado inicial da libido e designar o movimento libidinal em direção ao próprio corpo do *infans*²⁹. No artigo de 1914, vemos que uma unidade comparável ao eu não existe na origem, não se encontra presente no sujeito desde o início, e o eu necessita se desenvolver. As pulsões auto-eróticas, ao contrário, estão lá desde o começo. Não se trata ainda neste primeiro tempo de uma noção de corpo, nem de eu, como irá se constituir posteriormente, mas dos alicerces para esta construção.

Em 1914, Freud propõe o termo narcisismo para falar dos tempos de constituição da instância psíquica denominada eu. Ele caracteriza, então, um tempo mítico em que supostamente fomos completos e perfeitos; trata-se do narcisismo primário. Esta imagem de uma completude e perfeição provém da megalomania infantil, diz da relação dos pais com o bebê e da identificação com uma mãe onipotente da primeira infância, identificação estruturadora do eu ideal. O narcisismo primário refugiou-se no eu ideal, retornando na idéia do Paraíso, dos tempos messiânicos, no “futuro radioso” e no apaixonamento.

O eu ideal (*Idealich*) é efeito do discurso dos pais e de uma imagem idealizada que é capturada e captura a criança a partir do olhar destes. Lacan designa esta imagem primordial, matriz egóica, com o termo alemão *Urbild* (que se traduz em português por original; protótipo; modelo).

²⁹ *Infans*: termo utilizado por Lacan para designar aquele que ainda não adquiriu a linguagem.

A *Urbild*, que é uma unidade comparável ao eu, constitui-se num momento determinado da história do sujeito, a partir do qual o eu começa a assumir suas funções. Isso equivale a dizer que o eu humano se constitui sobre o fundamento da relação imaginária (LACAN, 1983 [1953-1954], p.137).

No desenvolvimento do psiquismo, que não corresponde a nenhuma espécie de cronologia, mas sim à noção de ação psíquica, aparece algo de novo cuja função é dar forma ao narcisismo. Este novo ato psíquico diz respeito à introdução no circuito pulsional de um elemento externo, ou seja, algo que vem do campo do Outro³⁰. O Outro, corporificado pelos pais, investe o bebê de suas projeções imaginárias, de seus ideais, sendo o seu próprio narcisismo, o narcisismo perdido dos pais, a base destas projeções.

As crianças são referidas pelos seus pais como tendo uma corporeidade e uma coesão (presente no discurso destes) inexistente em sua realidade primitiva. Esta antecipação de um corpo simbólico para a criança, quando ela ainda não possui os aparatos para operá-lo psiquicamente, possibilita uma unificação corporal e egóica, constituindo os elementos fundamentais para sua estruturação psíquica. Este discurso sobre a criança permite a esta se identificar com a imagem projetada de si.

Para formalizar conceitualmente este tempo, Lacan escreve o artigo *O Estádio do espelho como formador da função do eu [je] tal como nos revela a experiência psicanalítica*, e o apresenta, em 1949, no XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurique. Baseado nas concepções de Henry Wallon (filósofo, psicólogo, neuro-psiquiatra) sobre a importância do espelho para a aquisição da noção do corpo próprio, Lacan mostra que a prova do espelho especifica uma passagem do especular para o imaginário e do imaginário para o simbólico (ROUDINESCO & PLON, 1998). Diz Lacan que:

³⁰ Cf. nota na página 33.

[...] a assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans*, parecer-nos-á, pois, manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o eu [je] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998 [1949], p.87).

Situado entre o sexto e o décimo oitavo mês de vida, o estágio do espelho representa o momento psíquico em que a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal, ao identificar-se com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem no espelho. Semelhante e espelho, nesta perspectiva, são correlatos. O corpo é assim jubilarioramente percebido numa imagem unificada, destoante de sua fragmentação original. Esta imagem sobrepõe-se à própria maturação fisiológica e motora da criança.

O processo da sua maturação fisiológica permite ao sujeito, num dado momento de sua história, integrar efetivamente suas funções motoras e aceder a um domínio real de seu corpo. Só que é antes desse momento, embora de maneira correlativa, que o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade. É sobre isso que insisto na minha teoria sobre o estágio do espelho – a só vista da forma total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário de seu corpo, prematuro em relação ao domínio real (LACAN, 1983 [1953-1954], p.96).

O estágio do espelho permite ao sujeito estabelecer uma diferença, a partir da imagem corporal, entre o seu corpo e o mundo, possibilitando situar, conforme Lacan, o que é e o que não é do eu. A imagem corporal tem um efeito formador, sendo o reconhecimento da totalidade do corpo no espelho e por meio da identificação do sujeito com esta imagem unificada que permite à criança superar o momento pré-especular, de um corpo fragmentado, para a constituição de uma subjetividade.

Vemos, assim, a importância destes primeiros tempos para a formação do eu. A constituição do eu ideal (*Idealich*), a partir do investimento pulsional realizado sobre a imagem do bebê por seus pais, constituindo o que Freud (2004 [1914]) denominou, em

inglês, *His Majesty the Baby* (Sua Majestade, o Bebê)³¹, bem como a formação do ideal do eu (*Ichideal*) são fundamentais. O ideal do eu é resultante da convergência de dois fatores: a idealização narcísica do próprio eu e a identificação aos ideais coletivos, mediados pela identificação aos ideais dos pais e ao narcisismo destes. O filho se identifica não apenas à imagem dos pais, mas, sobretudo, aos seus ideais, ou seja, a imagem idealizada que estes têm de si mesmos, e cuja efetivação esperam e desejam no sucesso dos filhos (MEZAN, 1988). Uma distinção importante, estabelecida entre o eu ideal e o ideal do eu, é introduzida no texto de 1914:

O amor por si mesmo que já foi desfrutado pelo Eu verdadeiro na infância dirige-se agora ao Eu-ideal. O narcisismo surge deslocado nesse novo Eu que é ideal e que, como o Eu infantil, se encontra agora de posse de toda a valiosa perfeição e completude. Como sempre no campo da libido, o ser humano mostra-se aqui incapaz de renunciar à satisfação já uma vez desfrutada. Ele não quer privar-se da perfeição e completude narcísicas de sua infância. Entretanto, não poderá manter-se sempre neste estado, pois as admoestações próprias da educação, bem como o despertar de sua capacidade interna de ajuizar, irão perturbar tal intenção. Ele procurará recuperá-lo então na nova forma de um ideal-de-Eu. Assim, o que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal (FREUD, 2004 [1914], p.112).

A seguir apresento alguns fragmentos das entrevistas realizadas na instituição objeto desta pesquisa, estabelecendo uma aproximação com o que venho discorrendo a respeito das formações do eu:

Isso até hoje acontece, as pessoas da minha família, tem convite de aniversário, aí me entregam pra que eu faça os convites, lembrancinhas... Eu até não acho o *must*, não acho a mais bonita. Acho bonitinha. As pessoas gostam. Eu sempre ouvi isso muito. Desde lá do jardim de infância, primeiros escritos, primeiras palavras: “ah, mas ela vai ter uma letra muuuito bonita”. E eu ouvi isso muito, ainda ouço isso (Tamara).

³¹ Conforme nota de tradução do texto freudiano de 1914, realizada pela *Standart Editiond* (2004), provavelmente esta frase utilizada por Freud refira-se a um quadro da época de Eduardo VII que recebera este título. Esta obra, exposta na Royal Academy, é composta por dois policiais que interrompem o intenso trânsito londrino para dar passagem a uma babá, empurrando um carrinho de bebê. A expressão *Seine Majestät das Ich* (“Sua Majestade, o Eu”) havia sido utilizada por Freud no artigo *O poeta e o fantasiar* (1974 [1908b]).

Em muitas fotos, assim, ou eu tô comendo alguma coisa, ou eu tô escrevendo, ou mostrando alguma coisa minha de sala de aula. Isso sempre foi visto, foi sentido pela minha família. Isso sempre foi passado pros meus primos e pros demais. Então eu sou aquela que estuda muito, sempre fui. Não que eu tenha esse comportamento por querer ouvir isso, mas sempre foi assim. A questão da letra, de: “não, deixa que os convites ela escreve; deixa que a Tamara faz que a letra dela é bonita” (Tamara).

Eu acho que isso se dá diante da... Não digo do lugar que eu ocupo, mas sim, daquilo que me foi oportunizado, de escuta, de confiança, até mesmo de desejo (ênfase): “desejo que ela (ênfase) escreva com a letra dela. Desejo que ela (ênfase) me dê um livro”. Eu acho que eu quis isso, eu quis um reconhecimento, não só familiar, mas também profissional, diante do meu ser, assim, diante daquilo que eu tenho, que eu sou, que eu trago comigo da minha infância, da minha família (Tamara).

Vemos de que maneira o ideal vai se constituindo e dando contorno ao eu. Assim, é na construção cotidiana de seu fazer (condizente com o lugar esperado e desejado pela família) que o eu encontra uma gratificação, advinda do reconhecimento dado por seu entorno. Porém, o que ocorre quando tais expectativas são frustradas? Veremos a seguir:

Vou começar de onde eu senti que eu tranquei na escrita. Meu ensino fundamental foi tranquilo até a quinta série, porque eu escrevia muito, eu gostava de escrever. E teve um dia que a gente fazia as redações, as famosas redações. E foi num retorno de férias que a professora pediu pra gente fazer, redigir um texto, contando como é que tinha sido este período de férias, e eu comecei a escrever e cada coisa que eu lembrava eu ia anotando, eu ia fazendo, enfim eu entreguei a minha redação pra ela e ela começou a ler e disse: “mas menina o que que tu botou aqui? Esse teu texto começa pulando...”. E começou a falar assim das coisas que eu tinha errado que não eram o coerente. Poderia ter sido de uma outra maneira, ter me orientado, afinal de contas, né? E foi horrível, eu me senti muito mal perante o grupo e daquele dia em diante eu senti que eu não consegui mais produzir. Sempre foi... dali pra frente... tanto é que na quinta série eu tive reprovação, mudei de escola, enfim tudo em função... E realmente no português [...] foi um horror, eu não consegui, não consegui, eu bloqueei simplesmente. [...] Claro que eu não poderia escrever se foi uma coisa que me marcou muito forte. Eu fiz uma quebra nesse meio aí, eu não consegui mais produzir. E o ensino médio foi uma coisa mais tranquila. Foi, era gostoso fazer, mas, claro, sempre esbarrava no momento da produção escrita. Sempre foi muito doloroso (Daniela).

Podemos constatar uma fratura na imagem idealizada de si, diante de uma crítica severa e uma não correspondência ao ideal proposto. O eu, então, encontra-se esvaziado e

diminuído diante daquele que ocupa um lugar para o sujeito na transferência³². As conseqüências disso parecem ser desastrosas, impedindo que o sujeito siga produzindo. Trata-se de uma catástrofe para o eu, com dimensões de difícil reparação. Um outro depoimento, nas diferentes passagens, afirma o seguinte:

Eu percebo que fragmentou o meu processo de escrita, eu ainda não consegui identificar. [...] Porque até então eu tinha muito gosto pela minha produção escrita, por realmente produzir escritos, e eu não lembro o exato momento em que esse gosto foi diminuindo. Não terminou, foi diminuindo. Diminuiu bastante, pode-se dizer assim. Eu lembro de dizer pra ti que eu sempre fui incentivada, impulsionada a conduzir esse processo, a desenvolver o meu lado da aquisição da escrita, o meu processo, só que em um momento acho que isso fragmentou. Daí então o meu afastamento. Tipo assim, ah, tá bom, escrevi o que tinha que escrever e pronto (Tamara).

Eu lembro uma vez que eu tirei uma nota muito baixa em química, no segundo grau. Nossa, eu fiquei muito muito mal, eu perdi 7 quilos. [...] Eu lembro bem que eu fiquei muito... Isso mexeu muito comigo. Mexeu bastante comigo. Peguei recuperação, peguei recuperação dessa matéria e mais uma, se eu não me engano, mas era... Era matemática. Não posso dizer que foi um bloqueio, assim, mas foi um rompimento, eu acho. Eu até falei da questão da satisfação em fazer as coisas e mostrar, e diante desse momento que eu me via muito... Muito contrária (ênfase) ao que eu queria, acho que ninguém torce por isso, ninguém quer de repente tirar uma nota baixa numa prova, e pode ser que tenha sido. Eu vejo esse momento como um afastamento, como um momento difícil, eu lembro de falar isso, mas também como um... a questão do impulsionamento, assim: “não, eu tenho que melhorar”. Foi difícil. Foi difícil. Meu primeiro sentimento foi que me senti muito mal com isso. Não era o fim do mundo – se eu não me engano era segundo bimestre – ainda tinha muito pela frente, tinha condições de recuperar, e eu não consegui, porque eu peguei recuperação. Eu acho que esse recuo, pode se dizer assim, pode ter refletido também em outras coisas, até inconscientemente, porque... senão eu não ficaria em mais recuperações, né? (Tamara)

Eu sempre fui... Lembro que nos grupos, né, que sempre gostava de fazer os trabalhos em grupo, e levava pra minha casa e visitava as casas dos colegas pra também organizar, e me preocupei muito com essa elaboração, até meus grupos de estudos, assim. Eu lembro que os meus colegas, pra redigir os trabalhos, era

³² O conceito de transferência foi desenvolvido por Freud e Ferenczi entre os anos 1900 e 1909. Designa um processo constitutivo do tratamento psicanalítico no qual são reeditados, na pessoa do analista, os desejos inconscientes do analisando referentes a objetos externos, em especial, às figuras parentais. Ferenczi constatou que a transferência existia em todas as relações humanas, como professor/aluno, médico/paciente, etc. No Seminário 11 – *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, de 1964, Lacan situou a transferência como um dos quatro conceitos fundamentais, ao lado da repetição, do inconsciente e da pulsão. Ali Lacan definiu a transferência como sendo a posta em cena da realidade do inconsciente por meio da experiência analítica (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.766-70).

eu, porque todo mundo achava minha letra bonita, né? E eu lembro da professora falar, quando ela olhou os números, viu a prova, ela não se deu conta de que era minha – até porque a professora era amiga da minha mãe – ela disse: “ah, mas não pode, não pode ser a Tamara”. Ela disse que tava corrigindo a prova e depois que ela foi ver o nome. Eu lembro que mesmo depois... Eu acho que eu tive medo (ênfase)... de que esse grupo, de repente me... que me incentivava, que solicitava a minha (ênfase) letra pros trabalhos, diante disso... não quisesse mais, de repente. [...] Passou, assim, pela minha cabeça. Da questão, assim, de ser não excluída, mas... trocada, assim, por outra pessoa nesse lugar que eu ocupava da pessoa que redigia os trabalhos, da pessoa que escrevia as coisas. Desde muito pequena. Acho que daí a minha perda de peso. Porque eu sou muito... Eu me preocupo muito (ênfase) com as coisas, com tudo. Quando se aproxima uma data importante, alguma coisa que eu tenho que fazer, eu já me preocupo anteriormente, assim, já me agito antes. De repente pode ter sido por aí (Tamara).

Acho que foi a minha primeira nota vermelha. Aí vem a questão toda, né, familiar, assim. Os tios e primos: “ah, porque é aplicada, muito estudiosa...”. De repente dessa opinião mudar, porque pro meu ego sempre foi muito bom, não posso negar. Quem não gosta, né? Imagina, não vai ser mais eu, né? (Tamara).

Nessas falas, vemos o quanto há um aprisionamento do sujeito diante das expectativas postas tanto pelo seu círculo familiar, quanto, em extensão, pelo seu grupo de amigos, colegas e professores. O rompimento desses ideais é percebido como uma fratura, gerando uma fragmentação no processo produtivo que corresponderia à fragmentação do eu no período anterior à idéia de uma totalidade imaginária do próprio corpo.

Em outros momentos, ainda, encontramos os ideais, as exigências e a relação ao Outro constituindo barreiras para a produção escrita, como veremos a seguir:

Na escrita é mais ou menos assim, né? Então no momento assim: quem tá lendo? Que olhar é esse? E eu acho que às vezes tem um pouco isso assim de... de... de trancar uma escrita, né, com... com receio de, isso assim, de... de não, e assim, esses são medos infundados, entre aspas, porque tu, no momento em que tu escreve um texto, tu perde um pouco a referência, né, e é de todo mundo (Luíza).

Nessa fala, aparece novamente a idéia de fragmentação, associada, agora, à perda de referências diante de um público, que representa um Outro ameaçador. Um Outro em relação ao qual o sujeito se veria sem fronteiras, sem delimitações, sendo, por isso mesmo,

assustador. Ao se expressar sobre sua posição diante do outro, sua fala evidencia seus receios, seus medos. Não só a escrita tranca, mas a própria fala sinaliza, de forma claudicante, esse trancamento.

Na sequência dessas idéias, vemos, ainda, configurarem-se dois eixos: um referente aos ideais e outro relativo às exigências. Ambos aparecem aqui como impeditivos ou restritivos do processo criador. No que concerne aos ideais:

Isso é uma coisa que me preocupa muito. Uma sequência, uma coisa realmente que faça um todo. [...] vem a idéia de *um todo muito perfeito*. Tem que estar muito perfeito, e daí não tá perfeito, não serve (Luíza).

Laura brinca que tem que começar a gravar tudo que a gente fala que vai sair um livro. Então se a gente gravar tudo o que a gente fala vai sair um livro! (risos) Porque eu acho que tem riqueza dessa troca, dessa interação que no papel se perde, não necessariamente precisa se perder, mas que muitas vezes se perde. [...] de novo, né, tentativa de *não deixar falha, de não deixar buraco* (Luíza).

E assim, eu leio as coisas dos outros e me encanto com que os outros escrevem. A revista do CID [Centro Integrado de Desenvolvimento] não tem texto meu. E cada [ênfase] vez que eu ia escrever, ao invés de escrever, eu lia (Laura).

[...] talvez eu imagine que o meu leitor queira algo *muito aprimorado de mim* (Laura).

A idéia de um todo sem falhas é recorrente. Uma completude supostamente possível. Uma posição contrária à noção freudiana de castração³³. Neste sentido, parece ser necessário, como quer Vincent (2004), o sacrifício dos objetos olhar, seio e voz³⁴ para

³³ O complexo de castração está “centrado no fantasma (fantasia) de castração, que vem trazer uma resposta ao enigma posto à criança pela diferença anatômica dos sexos [...]: esta diferença é atribuída a um corte do pênis da criança no sexo feminino. [...] O complexo de castração está em estreita relação com o complexo de Édipo, e mais especialmente com a sua função interditória e normativa” (LAPLANCHE/PONTALIS, 1986, p.111-16).

³⁴ Aqui a autora faz referência ao objeto *a* que aparece de forma fragmentada, através de quatro objetos parciais desligados do corpo (o seio – objeto da sucção; as fezes – objeto da excreção; a voz e o olhar – objetos do próprio desejo) (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.644-5).

garantir nossa existência como sujeitos, ou seja, escapar da nostalgia da mãe inacessível, para sempre perdida.

No eixo das exigências, podemos dizer que estas se encontram vinculadas ao supereu, conforme discutido a diante. Em vários momentos, constatamos que as exigências são projetadas no público suposto, ou em algum outro que encarnaria o supereu:

Chegamos a produzir algumas coisas, mas sempre nessa coisa do ler no dia seguinte, desmanchar, e não era bem isso. Então eu acho que é *um olhar muito crítico*; se torna um problema. Tu não chega a somar, tu vai diminuindo. Tu produz: “isso não, esse parágrafo não, isso não tá bem dito” (Luíza).

E eu acho que o CID, nesse sentido internamente ele tem uma coisa muito de advogado, faz muito de advogado. A gente ainda *julga* muito o processo do outro. Então a gente acaba ficando muito sozinhos (Laura).

[...] eu acho que essa visão, assim, desse *rigor de uma perfeição*, tranca, muitas vezes, que a escrita flua com mais tranquilidade (Luíza).

No momento que tu te coloca sozinha, com o computador, com necessidade de escrever, vêm essas questões, dessa angústia desse interlocutor, quem vai ler, vai compreender, vai achar que eu usei as palavras adequadas, vai achar que eu fiz simples demais, vai achar que eu fui sofisticada em termos de estilo de escrita demais... Como é que vai funcionar isso? (Luíza).

A sensação que eu tenho é que tudo o que eu vou, que eu ia entregar pra ele não era suficiente. Então eu não conseguia ser autêntica na minha escrita pra ele. Eu acabava pegando trechos que já tinham prontos e enviando pra ele (Laura).

E daí se tornou aquela novela de nós sentarmos pra *corrigir 15 vezes*, como se precisasse tudo isso, como se isso garantisse melhor ou pior leitores pra esse texto (Carina).

O que as professoras pediam: “ah, um texto tem que ter mais de vinte e cinco linhas”, essa coisa que vem do meio escolar e acadêmico, da *exigência* do que é um texto, às vezes, faz algum tipo de bloqueio, ou faz, assim, até desdenhar de alguma coisa que eu escrevi, mas que ficou muito pequenininha. Então, acho que o grande exercício é saber fazer a coisa ficar um pouco mais extensa e agradável (Luíza).

[...] ele é *muito crítico* com os meus textos, e de alguma forma ele também bloqueia os meus textos (Laura).

Acho que tem a ver com a coisa da *exigência*. Pra eu me expor eu tenho que ter algumas certezas. Aí eu acho que volta a questão da provisoriedade de um texto, não conseguir por um fim, estar sempre mexendo. Eu não me acho uma pessoa tímida, eu não me acho uma pessoa que tem dificuldade de me fazer entender frente ao público, mas eu preciso ter algumas certezas pra poder transmitir o que eu quero com segurança, segurança que vai me dar confiança pra me colocar. Acho que no texto isso aumenta, parece que é mais que uma exposição ao vivo e a cores. Parece que no texto toma uma projeção maior (Luíza).

Estas afirmações, exigências e imperativos são próprias ao supereu (instância das normas, das proibições e das regras). Sua constituição resulta das identificações que sucedem ao complexo de Édipo, representam sua superação (ou seja, o tornam inconsciente) e introduzem o indivíduo na ordem da cultura, fazendo-o assumir um lugar definido na seqüência das gerações e no plano da sexualidade (MEZAN, 1988).

O supereu, como herdeiro do complexo de Édipo, surge quando a criança substitui o investimento objetal dos pais por uma identificação com eles. Em *A dissolução do complexo de Édipo* (1974 [1924]) e em *Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos* (1974 [1925]), Freud desenvolve o conceito de complexo de castração, substituindo a noção de rivalidade com o genitor do mesmo sexo. Inicialmente, no artigo sobre as *Teorias sexuais infantis* (1974 [1908a]), ao escrever sobre o complexo de castração, Freud propusera duas possibilidades para este complexo: a angústia de castração, do lado masculino e, do lado feminino, a inveja do pênis. Aplicando essas noções à dissolução do complexo de Édipo, ele demonstra que, tanto para homens quanto para mulheres, trata-se de uma identificação ao Pai.

No entanto, não só os modelos decorrentes dos processos de identificação podem ser contraditórios e incompatíveis entre si, como também organizam instâncias psíquicas que vivem em permanente conflito. São conflitos entre as exigências pulsionais; as

exigências morais do supereu; as exigências de desempenho do ideal do eu; as exigências de adaptação ou modificação da realidade levadas a cabo pelo próprio eu (MEZAN, 1988). Para tanto o eu erige defesas e barreiras, que determinarão o estilo do funcionamento psíquico.

Em relação à produção escrita, tanto as exigências quanto os ideais conformam situações em que o eu se apresenta como defesa, e barreiras muito fortes são erigidas, dificultando, às vezes impedindo, o trabalho da escrita. Para além desses impedimentos e impasses e dos obstáculos postos pelas exigências, expectativas e ideais, outros elementos parecem também se contrapor à escrita. Trataremos de analisá-los no capítulo seguinte, dando lugar, assim, para uma reflexão a respeito do sexual e do traumático não só na constituição do sujeito, mas de seus efeitos no processo criativo.

4. NOÇÃO DE TRAUMA E CRIAÇÃO

A noção de trauma sofreu ao longo da obra freudiana algumas torções significativas, partindo da idéia do trauma como decorrente de uma experiência sexual vivida pelo sujeito – teoria da sedução – e que acarretaria uma ruptura no aparelho psíquico devido a um afluxo excessivo de excitações (LAPLANCHE & PONTALIS, 1986), chegando à noção de fantasia. O presente capítulo trata de apresentar um breve percurso em relação a estas transformações. Para tal, se faz necessário abordar o conceito de defesa que também passou por diversos remanejamentos na obra de Freud e segue aberto à pesquisa.

Inicialmente constatamos, conforme Souza (2003), que a noção de defesa suportou uma série de oscilações decorrentes basicamente de duas formas de concebê-la: uma diz respeito à idéia de defesa contra a pulsão ou contra o desejo, outra se refere à concepção de defesa contra o trauma. No primeiro caso, trata-se de conflitos entre diferentes forças presentes no interior do aparelho psíquico, dos quais decorrem basicamente os sintomas e as demais formações do inconsciente. No segundo, o aparelho psíquico sofre um transbordamento a partir de forças que impedem seu funcionamento normal e, neste caso, “a cena é ocupada pelos processos de ligação do excesso energético, através da compulsão à repetição ou da função egóica do pensamento” (SOUZA, 2003, p.116).

É, no entanto, mais adiante que estas oscilações do termo “defesa” se estabilizam, quando Freud (1933) formula, por meio da hipótese de ameaça de castração, a equação entre trauma e pulsão. A partir desta concepção, outros autores como Lacan e Laplanche, segundo Souza (2003), realizam uma torção na proposição freudiana, estabelecendo que o surgimento da sexualidade se dá através da incidência traumática do Outro, sendo este

acontecimento traumático considerado constitutivo do sujeito. Para Lacan, o sujeito se constitui numa posição defensiva, na qual a fantasia serve de anteparo contra o trauma da castração do Outro. Para Laplanche, citado por Souza (2003), o surgimento do sujeito seria efeito do trauma da sexualidade do Outro, como uma busca de resposta ao enigma que para ele ali se constitui.

Voltemos, então, ao delineamento do conceito de trauma na obra freudiana. Inicialmente, nos *Estudos sobre a histeria*, Freud (1893-95) propõe a teoria da sedução real como justificativa para a etiologia das neuroses. Constatava, a partir da escuta de suas pacientes histéricas, o predomínio de relatos de situações nas quais elas se viam abordadas sexualmente na infância por algum adulto próximo, em especial, o pai. No artigo *As neuropsicoses de defesa* (1894), no qual apresenta o relato de treze casos, ele postula que os traumas causadores da histeria ocorriam na primeira infância e “seu conteúdo era relativo a uma efetiva irritação dos órgãos genitais, em procedimentos semelhantes ao coito” (MESS, 2001, p.19). No entanto, Freud começa pouco a pouco a colocar em questão a ocorrência real destes episódios.

Em 31 de maio de 1897, ele relata um sonho no qual manifestava “sentimentos excessivamente afetuosos” em relação a sua filha Mathilde, e interpreta este sonho como seu desejo de encontrar um *Pater* como causador da neurose e por fim as suas dúvidas reiteradas (MASSON, 1986, p. 250). Porém, sabia que ele mesmo não havia se aproximado sexualmente de sua filha e que, portanto, desejo não era o mesmo que ataque sexual.

Em carta dirigida a seu interlocutor Fliess, datada de 21 de setembro de 1897, Freud afirma estar descrente de sua teoria das neuroses, argumentando não haver comprovação das atitudes perversas dos pais, inclusive do seu, e que não existem indicações de realidade

no inconsciente, de modo que não se pode distinguir a verdade e a ficção que foram investidas pelo afeto (MASSON, 1986, p.265-267). Como pano de fundo desta problemática, estava o complexo de Édipo e também a noção de uma sexualidade infantil. Logo em seguida, Freud escreve novamente a Fliess, em 15 de outubro de 1897, pouco depois do rompimento da teoria traumática, e enuncia o complexo de Édipo. Ao escutar que os pais são frequentemente objetos dos relatos das cenas de sedução, Freud pode perceber a existência de um desejo da criança que se endereça aos pais e não o inverso. Este passo dá lugar à função da fantasia na estruturação psíquica.

A partir daí, a teoria freudiana toma outros rumos, constituindo novos eixos temáticos como, os já citados, complexo de Édipo e sexualidade infantil, mas também a fantasia inconsciente e a realidade psíquica, bem como a relação entre sexualidade, trauma, defesa e recalçamento.

O fim da teoria da sedução oferece a possibilidade de estabelecer uma conexão entre recalçamento e sexualidade. Para Freud, o recalçamento ocorrerá em dois tempos, sendo que o momento posterior é que dará significado traumático ao primeiro. Esta noção já estava presente nos *Estudos sobre a histeria*, na medida em que a lembrança do trauma psíquico agia como um corpo estranho ativo por muito tempo após sua ocorrência. Desta forma, é um evento posterior³⁵ que dá efeito a um anterior. Isto implica em uma noção de temporalidade distinta da cronológica no que se refere ao psiquismo.

O segundo acontecimento, ou segunda cena, evoca retroativamente o primeiro através de alguns traços associativos. A recordação é, então, recalcada em função da excitação desencadeada. Com isso, a recordação tem efeito mais significativo do que

³⁵ Cf. página 19.

propriamente o acontecimento. Desta forma, não se pode prever o efeito de uma determinada situação da realidade material, sendo somente posteriormente, num segundo tempo, que podemos ter notícias das marcas psíquicas.

Ocorre que a primeira cena, ou primeiro acontecimento, registra a entrada do erotismo adulto no mundo da criança. Neste sentido, traumático é o ingresso da criança na sexualidade. Conforme vimos mais acima, trata-se de um momento constitutivo para o sujeito, no qual a fantasia serve de anteparo à constatação da castração do Outro. Desta forma, vemos que o mito de sedução tenta responder à fundação do sujeito do desejo (MEES, 2001).

Em 1915, Freud propõe o termo *Urphanthasien*, em português protofantasia, para designar o lugar da sedução na construção das fantasias originárias generalizadas dos seres humanos, sem que tenha havido alguma cena real de sedução na vida do sujeito. Para Lacan (*apud* MEES, 2001), estas fantasias são interpretadas como mitos que permitem ao sujeito tentar dar conta de sua origem, da origem da sexualidade e da diferença sexual.

No entanto, o eu reage à lembrança da cena de sedução da infância, cujo afluxo de excitações é excessivo ao aparelho psíquico e ultrapassa suas possibilidades defensivas. A angústia, no entendimento freudiano, é vista como um sinal do eu diante de um perigo eminente de um afluxo destas excitações que exigem ser liberadas. O protótipo da situação perigosa em relação a qual o eu se angustia é a vivência de desamparo (*Hilflosigkeit*). É justamente por depender do outro para a realização de uma necessidade e pela impossibilidade de satisfazer-se por seus próprios meios que o bebê se vê em situação de perigo, diante, por exemplo, da necessidade e do desconforto da fome. Freud designa com

isto um desamparo constitutivo de todo o ser humano, no qual a ausência de recursos para lidar com as excitações é revivida a cada vez como um perigo.

A proposição da repetição, conforme retomada por Lacan (1964) no seminário sobre *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, diz respeito à repetição desse momento miticamente primeiro em que o sujeito se confronta com a presença de um exterior. Este exterior, em Lacan (1957–1958), é sustentado pelo Outro, escrito com a letra “a” maiúscula, *Autre*, em francês, que porta para o sujeito o “tesouro dos significantes”. Estes significantes são apresentados pelo Outro à criança que não dispõe de recursos para dar conta de traduzir o que ali lhe é endereçado. Por esta razão, esse encontro com o Outro é necessariamente traumático.

Como seria possível, então, pensar as questões suscitadas no capítulo anterior desta dissertação, quando se tratou de pelo menos dois episódios nos quais os sujeitos viram-se confrontados com situações que, *a posteriori*, se tornaram traumáticas? Em que medida, utilizar a noção de trauma aqui, relacionando com estes acontecimentos, é pertinente?

Para melhor encaminhamento desta reflexão, parece apropriado retomar esses episódios, que se referiam à relação do narcisismo com o processo de criação, envolvendo duas de minhas entrevistadas, Daniela e Tamara. Como vimos, Daniela mencionou (cf. página 49) que gostava de escrever até sua quinta série do ensino fundamental, ou, pelo menos, não apresentava nenhuma dificuldade em fazê-lo. Lembra que, em torno de seus cinco anos, acompanhou o processo de alfabetização da avó, realizado por seu primo dez anos mais velho. Ficava com seu caderninho rabiscando, como se escrevesse também. Aparentemente, trata-se de um tempo lúdico, no qual o escrever/desenhar é prazeroso. Porém, após já estar mergulhada no universo da escrita e da leitura, contando com

aproximadamente onze anos de idade, é surpreendida com uma intervenção desastrosa feita por sua professora da quinta série. O contexto era da escrita de uma redação a respeito do período de férias que antecederia o retorno às aulas. Momento, provavelmente, prazeroso.

Em sua redação, Daniela não parece estar muito preocupada com a forma da escrita, mas sim com o prazer de narrar, ao contrário da professora que começa a comentar seus erros diante de todos os colegas da classe. A partir de então, sentiu que não conseguiu mais produzir, que “simplesmente bloqueou”, esbarrando “sempre no momento da produção escrita. Sempre foi muito doloroso”. Refere-se, ainda, aos momentos posteriores, inclusive durante sua formação universitária, nos quais lhe era muito custoso escrever seus trabalhos acadêmicos. Descreve o primeiro episódio, ocorrido na quinta-série, como um verdadeiro “horror”. É interessante observar, retomando a idéia de que o trauma se constitui a partir do momento em que o Outro inaugura sua entrada na cena do desejo do sujeito, que esta entrada produz horror, conforme podemos ver na seguinte passagem do texto de Assoun (1996):

[...] essa relação de suporte do Outro materno vai repetir-se, defasada, na “cena originária”, na qual, pela sedução, o Outro faz sua entrada violenta na cena do desejo do sujeito. Esse é o principal efeito da cena primitiva: provocar o terror (*Schreck*) que se traduz pela impossibilidade de produzir uma reação motora adequada (p.202).

Uma outra situação, por sua vez relatada por Tamara (cf. páginas 48 – 51), remete a um tempo em que a escrita, feita à mão, com letra bonita, letra de professora, tinha – e ainda tem – um lugar não só no meio familiar, mas também no grupo de amigos e no ambiente escolar. Tamara, no entanto, percebe que num dado momento houve uma fragmentação no seu processo de escrita, o qual não consegue ainda identificar. Diz que

tinha “muito gosto” pela sua produção escrita, “por realmente produzir escritos”. Não sabia, no entanto, identificar “o exato momento em que esse gosto foi diminuindo”.

Lembra, entretanto, que uma vez tirou uma nota muito baixa em química, quando estava no segundo grau (atual ensino médio). Diz ter ficado “muito, muito mal” e ter perdido sete quilos. Refere-se a este episódio como um rompimento e acredita ter havido um recuo que pode ter refletido em outras coisas também, “até inconscientemente”, pois ficou em recuperação de outras matérias escolares ao final desse mesmo ano.

Relembra que nos grupos de escola sempre tivera um lugar relacionado à escrita dos trabalhos quando feitos de forma coletiva. Ela se percebe, no entanto, com medo de que poderia perder este lugar, sendo excluída pelo grupo (aqui a idéia surge na negativa): “Eu lembro que mesmo depois... Eu acho que eu tive medo (ênfase)... de que esse grupo, de repente me... que me incentivava, que solicitava a minha (ênfase) letra pros trabalhos, diante disso... não quisesse mais, de repente. [...] Passou, assim, pela minha cabeça. Da questão, assim, de *ser não excluída*, mas... trocada, assim, por outra pessoa nesse lugar que eu ocupava da pessoa que redigia os trabalhos, da pessoa que escrevia as coisas, que poderia ser trocada por uma outra pessoa nesse lugar que eu ocupava da pessoa que redigia os trabalhos, da pessoa que escrevia as coisas”. Vemos aqui que a idéia de exclusão passa por sua cabeça e o medo de não pertencer mais ou mesmo de perder o lugar que ocupava na relação com os outros se torna uma ameaça.

Em seguida, diz que “desde muito pequena. Acho que daí a minha perda de peso. Porque eu sou muito... Eu me preocupo muito (ênfase) com as coisas, com tudo. Quando se aproxima uma data importante, alguma coisa que eu tenho que fazer, eu já me preocupo anteriormente, assim, já me agito antes. De repente pode ter sido por aí”.

Percebe-se que diante de uma nova situação o eu reage, neste caso com uma agitação, como se houvesse um prenúncio de um perigo que o ameaça. Em sua fala, Tamara ainda diz que “aí vem a questão toda, né, familiar, assim. Os tios e primos: ‘ah, porque é aplicada, muito estudiosa...’. De repente dessa opinião mudar, porque pro meu ego sempre foi muito bom, não posso negar. Quem não gosta, né? Imagina, não vai ser mais eu, né?”. O que ameaça o eu remete a uma posição primária, e se constitui como uma ameaça de abandono. Vemos como estes episódios tocam questões primordiais para o sujeito, que dizem de sua constituição mesma. A repetição e a angústia anunciam o enlace entre a situação atual e a anterior, numa reversibilidade própria do funcionamento psíquico.

Tanto num caso como noutro, os episódios que remetem a uma relação do sujeito com o Outro, somente percebidos *a posteriori* como uma ruptura, se enlaçam a outras cenas em que a presença dessa ruptura retorna com todos os matizes da primeira. Frente a estas, o eu reage de forma defensiva, ficando impossibilitado de prosseguir seu ato, pois este é percebido como idêntico ao do primeiro episódio. As idéias de desidentificação, de perda de identidade, como no segundo caso relatado, ou a dimensão do horror, como no primeiro, apontam a intensidade destes acontecimentos para o sujeito que fica ameaçado diante de seu retorno. No que se refere ao ato criativo, no caso da escrita, podemos afirmar que o ato mesmo fica estancado, aprisionado na cena e o sujeito paralisado. O que retorna, então, é a dimensão da ruptura, percebida como abandono, ou, conforme Freud, como ameaça de castração. A partir daí uma outra dimensão se configura: a da culpa. Para aprofundar a discussão acerca deste conceito na psicanálise e da noção de ato, trazida a partir dos encaminhamentos que se produziram no desenvolvimento dessa reflexão, passemos ao capítulo seguinte.

5. DA CULPA À RESPONSABILIDADE: A DIMENSÃO DO ATO

Em 1916, ao discutir sobre alguns tipos de caráter destacados pelo trabalho psicanalítico Freud analisa, dentre outros, os que “fracassam ao triunfar” e os “criminosos em consequência do sentimento de culpa”. Com este fim, mais a necessidade de preservar o sigilo profissional em relação aos casos clínicos por ele observados, recorre a alguns personagens da literatura (a senhora *Macbeth* de Shakespeare e *Rebeca Gamvik* de Ibsen) criados por estes grandes poetas – a seu ver, profundos conhecedores da alma humana. Sua explicação, metapsicológica, é que em determinados casos o sucesso como realização de desejo não é autorizado pelo supereu e, desta forma, o sentimento de culpa anula sua realização. Como veremos no decorrer deste capítulo, a culpa ocorre em decorrência da associação do desejo com o complexo de Édipo e, conseqüentemente, com as fantasias incestuosas.

Freud é bastante preciso ao afirmar que o sentimento de culpa, nos casos daqueles que praticam um crime, não decorre da execução do delito, mas o antecede. O crime deriva do sentimento de culpa, ou seja, a realização de tais atos se dá porque estes são proibidos e à sua execução se enlaça um alívio psíquico. Dessa forma, o sentimento de culpa – antes disperso e de origem desconhecida – ganha um motivo concreto. Conforme Freud (1981 [1916]), “[...] tal obscuro sentimento de culpa procedia do complexo de Édipo, sendo uma reação às duas grandes intenções criminosas: matar o pai e gozar da mãe” (p.2427).

Podemos partir destas colocações de Freud para problematizar determinados pontos emergentes nas falas de alguns entrevistados, das quais apresento as seguintes:

A minha questão é essa: o que que tá impedindo, que a gente não tá parado de fazer as coisas, a gente tá fazendo sempre, só que falta o momento de registrar isso, de se comprometer de uma outra forma (Carina).

A aventura de escrever está ligada a isso. A segurança da prática vai... O agir eu não tenho medo, não tenho receio. Mas talvez escrever disso gere um outro compromisso (Carina).

[...] eu acho que escrever pro outro é uma responsabilidade muito grande... (Laura).

Destaca-se aqui a idéia de compromisso, de responsabilidade, do lugar que o escrever ocupa como sendo o da assunção de um “outro compromisso”. De que compromisso se trataria? O que faz com que escrever para o outro seja uma grande responsabilidade? Proponho realizar um enlace entre as idéias de compromisso e de responsabilidade com a noção de desejo. Nesta medida, interrogo se não haveria uma relação entre a dificuldade de aceder a este “outro compromisso”, portanto a algo do desejo, e o sentimento de culpa. Assim, em que medida a culpa, nesses casos, anularia a realização deste “outro compromisso”? Para encaminhar essas questões faremos um breve percurso pelas noções de sentimento de culpa, fantasia, desejo, responsabilidade e, finalmente, ato.

A questão da responsabilidade do sujeito por seus atos vem sendo longamente discutida e, por mais que um uso inapropriado da psicanálise busque desculpabilizá-lo de suas ações, levantando para isto motivações inconscientes, uma leitura mais rigorosa do texto freudiano indica que o percurso de uma análise, ao contrário, implica em tomar para si a responsabilidade dos próprios atos, arcando com seus riscos e conseqüências, podendo reconhecer-se no “estrangeiro”³⁶ que o habita. O próprio Freud (1920) afirma, em *Além do*

³⁶ Aqui é pertinente associarmos a idéia de *estrangeiro* à noção de *estranho* introduzida por Freud em seu artigo de 1919, *Das Unheimlich*. O termo é traduzido habitualmente por “o estranho” (como na tradução brasileira) e “o sinistro”. “Significa algo ‘inquietante’, ‘macabro’, ‘assustador’, ‘esquisito’, ‘misterioso’ etc. Nesse artigo, Freud sublinha que a palavra alemã teria certa ambigüidade, oscilando entre o ‘familiar’ e o ‘desconhecido’. Relaciona tal ambigüidade com a sensação de inquietude do sujeito pelo retorno do material

Princípio do Prazer, que cabe ao sujeito apropriar-se daquilo que compõe sua herança, fazendo seus os traços “estrangeiros” que o constituem. Para ele, conforme lemos num trecho do livro de Goldenberg (1994), *Ensaio sobre a moral de Freud*, a única covardia moral verdadeira seria fingir ignorar o desejo (*Wunsch*) que nos agita.

O desejo inconsciente não é uma abstração psicológica. [...] Os sintomas mesmos não são outra coisa que a expressão censurada de um desejo não reconhecido (o *desconhecido inconsciente* e *recalcado* de que Freud fala). A responsabilidade moral pelo *conteúdo* dos sonhos, que Freud nos anima a assumir, nada mais é que a responsabilidade pelo desejo inconsciente. Todavia o que Freud espera do neurótico? Que sinta como própria a exigência de reconhecer-se no que é estrangeiro (p.59).

Para demarcar este percurso, podemos ver que, ao abrir as possibilidades de construção do conceito de fantasia e, conseqüentemente, abandonar a teoria da sedução³⁷, Freud constitui uma nova posição diante da noção de responsabilidade do sujeito em relação a seus atos e àquilo que lhe concerne. A opção de Freud, segundo Goldenberg (1994), é tanto heurística quanto ética.

Heurística, porque com a fantasia Freud possui um instrumento que organiza a transferência e permite-lhe comprometer o paciente com o processo analítico, doravante homogêneo ao sintoma [...]. Ética, porque postular a ação eficaz de uma fantasia não permite ao paciente refugiar-se na inocência de seu lugar de vítima: *Que culpa tenho eu se na minha infância fui atacado pelo meu pai? Poderia eu acaso mudar o passado?* O sujeito não pode mais desincumbir-se da causa de seu mal, responsabilizando a fatalidade de seu nascimento ou qualquer outro azar de sua vida pregressa (GOLDENBERG, 1994, p. 65).

Não se trata assim de um sujeito vítima de seu inconsciente, sofrendo pelos constrangimentos do sintoma e passivamente determinado pelos seus atos. Freud postula a

recalcado (portanto conhecido), o qual volta sob a forma de algo desconhecido e assustador” (HANNS, 1996, p. 231). A idéia de *estrangeiro*, atualmente tão familiar ao discurso psicanalítico, não está presente em *Unheimlich*, mas este termo comporta também a noção de externo: “‘o estranho’ pode evocar [em português] a idéia de uma alteridade, de um outro externo, forasteiro, que seja diferente e esquisito” (HANNS, 1996, p. 234). Parece-me assim possível, por essa via, associar o termo *estrangeiro* ao conceito de *Outro*, introduzido por Lacan, como fundamental na constituição do sujeito psíquico. Esta concepção diz respeito à fundação mesma do sujeito do inconsciente a partir de um desejo alheio, por isso mesmo “estrangeiro”, derivado de um outro campo. Somos constituídos pelo desejo do Outro.

³⁷ Cf. páginas 57-58.

noção de *escolha da neurose*, o que não implica, entretanto, o abandono do “princípio da determinação inconsciente dos atos fundamentais do sujeito” (GOLDENBERG, 1994, p.11). Esta aparente contradição entre um determinismo absoluto e o termo “escolha” sugere que “um ato do indivíduo é necessário para que os diferentes fatores históricos e constitucionais evidenciados pela psicanálise assumam o seu sentido e o seu valor motivante” (LAPLANCHE/PONTALIS, 1986, p.213). Com isso, a noção de responsabilidade novamente se apresenta, impossibilitando a saída descomprometida do indivíduo diante de suas escolhas e de seus atos. Trata-se de um compromisso ético.

Freud ocupa-se, assim, por meio das constatações que a clínica lhe impunha, das questões relativas à moralidade, introduzindo-se, dessa forma, no debate filosófico. Porém, toma a questão sobre a moralidade humana como objeto de estudo na medida em que a considera como um sintoma, nada havendo, segundo Goldenberg (1994), de filosofia moral na psicanálise. “Trata-se da constatação segundo a qual o neurótico age movido por uma culpa que ele desconhece e que está no fundamento de suas ações” (GOLDENBERG, 1994, p.11). Freud foi levado – através do estudo da resistência do sintoma – à construção da noção de sentimento de culpa (*Schuldgefühl*).

A interrogação sobre a necessidade psicológica dos sentimentos morais é desenvolvida por Freud principalmente nos seguintes textos: *Totem e tabu* (1912-13); *Psicologia das massas e análise do eu* (1921); e *O mal-estar na civilização* (1930). *Totem e tabu* sustenta a idéia de que a cultura é efeito de uma violência primordial. Trata-se do mito do assassinato do pai da horda primitiva, crime que tem um caráter de fundação, dele decorrendo a organização social, as restrições morais e a religião. O sentimento de culpa aparece relacionado ao remorso que caracteriza o retorno do amor dirigido ao pai. Para

Freud, este se deve à ambivalência em relação ao pai: o ódio que se manifesta por meio do parricídio e o amor que aparece com o remorso.

É interessante observar que o parricídio não proporcionou aos filhos as satisfações almejadas, como o acesso a todas as mulheres da horda. Pelo contrário, estas passaram a lhes ser interditadas. Para entender as razões dessa interdição, Freud retoma a noção, advinda de sua clínica, de sentimento de culpa. “Foi necessário que o pai estivesse excluído como presença real para que ele pudesse operar simbolicamente como lei fundadora do clã. Esta obediência filial pós-mortem [sic] está alimentada pela culpa” (GOLDENBERG, 1994, p.28), sendo desta forma que se constituem os laços sociais, amparados na lei que funda o desejo. Assim, vemos articulados na origem da fundação da sociedade, e também do sujeito, a culpa, a lei, a dívida simbólica e o desejo. Neste ponto, de acordo com a visão freudiana, a ontogênese repete a filogênese.

Conforme Pommier (1992):

A um nível inconsciente a Lei delimita uma Ética que rege a existência de um sujeito; ela resulta do assassinato do pai, cujo mito é esboçado em *Totem e tabu*. Este desejo inconsciente contradiz a regra moral dos irmãos que comanda a vida social. A Lei, cujo efeito é o desejo, está inextricavelmente associada à transgressão da Lei, e se é dizer demais designá-la como imoral, isto é, entretanto, suficiente para situar uma culpa que é inerente à existência (POMMIER, 1992, p.152).

Vemos aqui, dessa forma, configurar-se a culpa como fato de estrutura. Já em *Psicologia das massas e análise do eu*, o sentimento de culpa encontra-se vinculado a uma posição do eu diante de seu ideal. Nesse livro, publicado em 1921, Freud estuda o poder ordenador e pacificador das duas “massas artificiais”, o exército e a igreja, a partir do lugar do ideal. Ali, o amor ao pai ganha o estatuto de identificação primária, fazendo desta o alicerce do sujeito. O sentimento de culpa ressurgiu associado ao sentimento de

inferioridade que se daria como a expressão de um estado de tensão entre o eu e o ideal. O seu oposto, a sensação de triunfo, seria a coincidência do eu com o ideal do eu.

Em *Mal-estar na cultura*, Freud retoma a idéia da presença massiva do sentimento de culpa, sendo considerado por ele como o mais importante problema do desenvolvimento da civilização. Nesta obra, ele define uma forma primitiva em que a culpa decorre do medo da perda do amor dos pais, como angústia social. Esta estaria relacionada ao desamparo primordial (*Hilflosigkeit*)³⁸, em que a angústia primária estaria vinculada ao trauma originário. Mais adiante, ao final do Édipo, a autoridade paterna é internalizada, dando origem à consciência moral. Conforme Freud, “uma vez satisfeito o ódio após a agressão o amor manifesta-se no remorso pelo crime: mediante a identificação com o pai (o amor) instituirá o supereu, investindo-o do poder do pai como punição pelo ato de agressão contra ele” (FREUD, 1981 [1930], p.3059). A renúncia pulsional é, portanto, o motor dessas operações, porém essa renúncia, que diz respeito à pulsão agressiva, não alivia o sentimento de culpa, mas, inversamente, o intensifica, gerando uma “permanente infelicidade interna”, da qual a humanidade (e cada um) não consegue se libertar. Trata-se de um elemento constitutivo do próprio desenvolvimento da civilização, que implica em que algo da pulsão permanece insatisfeito; mal-estar próprio da condição desejante.

No artigo *Dostoievski e o parricídio* (1928), Freud discute mais profundamente a idéia da culpa à procura de um crime, ampliando as noções anteriormente esboçadas em *Vários tipos de caráter descobertos no trabalho analítico* (1916). Assim como em *Totem e tabu* (1912-1913), neste artigo sobre Dostoievski ele coloca em evidência o parricídio como o crime capital e primordial, tanto da humanidade quanto do indivíduo, sendo a fonte principal do sentimento de culpa. Não seria por acaso que três obras primas da literatura

³⁸ Cf. página 59.

universal – *Édipo* de Sófocles, *Hamlet* de Shakespeare e *Os irmãos Karamozov* de Dostoievski – retratam a mesma temática: o assassinato do pai. Em Dostoievski, Freud chega mesmo a identificar a origem do sentimento de culpa em sua fantasia inconsciente de assassinato do pai, representação esta que atravessaria seus escritos.

A noção de fantasia é central para o desenvolvimento da concepção de culpa. A fantasia diz respeito a uma representação imaginária consciente (devaneio ou sonho diurno) ou inconsciente que põe em cena um desejo do sujeito. Ela é derivada de um desejo originário inconsciente e a matriz de desejos inconscientes atuais. Para Lacan (*apud* GOLDENBERG, 1994), a fantasia é um anteparo perante o real, sendo o real aquilo que, embora esteja na origem da subjetividade, é indizível para o sujeito. É algo insuportável, o que não impede que o sujeito se depare com ele o tempo todo. A fantasia pode servir como tela de um trauma infantil, ainda que de forma disfarçada.

Freud se interessa pelos ataques epiléticos de Dostoievski na medida em que os toma como sintomas (histéricos) que impedem sua produção escrita. Inclusive o surgimento desses sintomas estaria vinculado ao assassinato do próprio pai de Dostoievski, ocorrido quando o escritor contava dezoito anos de idade. Estes ataques epiléticos, conforme propõe Freud, constituiriam uma forma de auto-castigo pelo desejo inconsciente de morte contra o pai odiado, e supõem uma identificação com um morto, com uma pessoa que morreu realmente ou com alguém a quem se tenha desejado a morte. Da mesma maneira a paixão de Dostoievski pelo jogo em sua forma cíclica, levando-o freqüentemente à ruína econômica e postergando seu acesso à escrita, representaria uma busca inconsciente de castigo, decorrente da fantasia de parricídio. Após cada ruína, no entanto, a produção literária de Dostoievski tornava-se extraordinariamente fecunda. Somente depois de ter sido punido com a decadência econômica, o escritor parecia estar “livre” para escrever. Não

seria assim por acaso que suas escolhas recaíssem freqüentemente no tema do *crime* e do *castigo*.

Em artigo publicado em 1991, sob o título *Dívida e culpa*, Contardo Calligaris distingue o conceito freudiano de culpa daquele relativo ao afeto subjetivo de culpabilidade, este mais de acordo com o ponto de vista kleiniano. Assevera que, no texto sobre *O problema econômico do masoquismo*, Freud (1981 [1924]) propõe uma revisão crítica do termo cunhado por ele como “sentimento de culpa” (*Schuldgefühl*), indicando tratar-se da expressão de uma necessidade de punição pelas mãos dos pais. Com isto, Freud adverte que a culpa não deve ser abordada como um afeto subjetivo vivido, mas, conforme indica Calligaris (1991), “como fato estrutural” (p.19).

Do ponto de vista da estrutura então, conforme Lacan no seminário sobre *A ética da psicanálise* (apud CALLIGARIS, 1991), vemos associar-se, na tradução da língua francesa, o termo “culpa” com a palavra francesa *faute*. Neste seminário, Lacan joga com a equivocidade da palavra *faute*, que tanto tem o sentido de “onde eu errei”, quanto o de “carência”. Por esta via, Lacan não estaria falando da culpabilidade enquanto afeto subjetivo – já que a língua francesa dispõe da palavra *culpabilité* para figurar este sentido – mas, sim, da culpa enquanto fato de estrutura. Em português, dispomos da palavra “falta”, que também permite a mesma equivocidade que a palavra francesa *faute*, e que pode ser lida no sentido de falta como “erro”, ou representar aquilo que falta, significando “carência”. É nesta direção que Lacan não se detém em tratar da culpa, mas sim da dívida.

Voltamos aqui a Dostoievski e nos apoiamos na seguinte afirmação de Goldenberg (1994): “o acúmulo de dívidas (*Schuldenlast*) indicava a culpa (*Schuld*) que não podia registrar, porque para tanto devia reconhecer a fantasia de parricídio que a animava” (p.18). Percebe-se, assim, que o termo alemão para “culpa” – *Schuld* – tem também a significação

de “dívida”. Conforme Calligaris (1991), “é importante notar e manter constantemente presente que o horizonte semântico de ‘dívida’ e ‘culpa’ no texto freudiano é o mesmo” (p.20).

Por esta via é possível compreender a proposição freudiana, no artigo sobre *O problema econômico do masoquismo*, de que a culpa é uma expressão da necessidade de punição pelas mãos paternas. Como “fato de estrutura”, então, a culpa vincula-se à dívida simbólica em relação ao pai. Desse ponto de vista, podemos assimilar a idéia de que a culpa é “necessária à neurose, [...] é um motor estrutural da neurose” (CALLIGARIS, 1991, p.21), diferente da culpabilidade. A propósito, Calligaris alerta para o equívoco de se trabalhar, em análise, com a significação do afeto de culpabilidade, já que este pode representar uma cristalização de uma posição fálica sintomática ou um consolo narcísico, e a intervenção do analista se dirigiria apenas ao sujeito psicológico, com o qual não se trata de trabalhar.

A origem comum dos termos culpa e culpabilidade parece contribuir para a afirmação de um equívoco, pelo qual se acredita erroneamente que “o registro da culpa (bilidade) seja o caminho forçoso da filiação, como se precisasse necessariamente ser culpado para que exista um juiz” (CALLIGARIS, 1991, p.21). Mas o juiz, para Calligaris, talvez só o seja por efeito da culpabilidade, quando na verdade, estruturalmente, talvez seja e precise ser apenas um simples credor para verificar se a dívida está sendo paga. “A culpabilidade, assim como a inocência [...], poderiam ser os meios específicos do recalque da dívida simbólica. Pois nestes afetos o sujeito alimenta o delírio de autonomia em um: ‘melhor culpado do que credor da minha história’” (CALLIGARIS, 1991, p.21). Isto conduz novamente à afirmação freudiana referente à possibilidade do sujeito tomar para si a responsabilidade por sua herança, sendo, sim, credor de sua história e não culpado.

Constituir-se credor implica em reconhecer a dívida simbólica e assumir a responsabilidade por esta.

Com Dostoievski, mais uma vez, podemos especificar este funcionamento em que a culpa (bilidade) anula a realização do desejo e encobre a dívida simbólica. No entanto, “quando o sentimento de culpa ficava satisfeito pelo castigo que ele mesmo havia atraído para si, cessava a incapacidade para o trabalho e se permitia dar vários passos em direção ao êxito” (FREUD, 1981 [1928], p.3013). Nesta direção, podemos concordar com Freud [1928], quando afirma que a elaboração poética é impossível sem atenuantes nem velamentos, pois “a confissão desnuda do propósito de suprimir o pai, tal como tendemos a conseguir na análise, parece intolerável sem uma prévia preparação analítica” (p. 3011).

Se por um lado encontramos na arte uma possibilidade de tocar as pontas da constituição fantasmática, mesmo que de forma disfarçada, por outro, nos confrontamos com as formações sintomáticas que se constituem como obstáculos a esta mesma produção e como “satisfações substitutivas”, impossibilitando ao desejo sua realização. Em que medida o sujeito se colocaria em uma ou em outra posição? Com Dostoievski, através do trabalho minucioso de Freud, podemos ter algumas pistas seja sobre o acesso ao desejo pela via da arte (da escrita), quase que numa forma redentora, seja sobre os desvios produzidos pelos sintomas.

Diante dos propósitos desta pesquisa, não é possível, nem intenção, determinar as fantasias de cada um dos entrevistados, como o fez Freud com Dostoievski, mas sim considerar que estas fantasias estão presentes e se articulam como processos que constituem obstáculos à assunção de um compromisso com o desejo. Assim como a culpa, decorrente das fantasias. Encontramos alguns rastros de uma ligação da escrita com algo da fantasia nas seguintes colocações:

As coisas eram muito escondidas. Muito, muito escondidas. Nem, nem diários eu fazia. Era tudo oral (Daniela).

Eu descobri que tem muita coisa que eu escrevi do CID [Centro Integrado de Desenvolvimento] e a forma como eu vinha escrevendo era muito mais um relato de sentimento, era quase como um diário de adolescente (Laura).

Talvez porque eu escrevo muito os sentimentos, muito pouco prático. Eu escrevo muito pouco da prática. Eu escrevo muito dos meus sentimentos em relação a essa prática. O que que mobiliza pra mim as coisas. E talvez eu não ache que isso seja alguma coisa que um outro possa ler (Laura).

Esta escrita que, num primeiro tempo, não pode ser partilhada, diz respeito a um universo privado, como um diário de adolescente. Isso nos remete à noção de fantasia, como nos mostra Freud (1908b) em *O poeta e o fantasiar*, ao afirmar que os poetas têm a liberdade de escrever sobre aquilo que para o neurótico só é possível acessar de forma velada pelo fantasiar. Neste sentido, o poeta cumpre uma importante função, na medida em que pode representar o que ao neurótico se faz necessário ocultar, ou seja, manter no âmbito privado. No caso aqui referido, a escrita porta a dimensão do segredo, do particular, e, nesta via, permanece impossibilitada de expressão. No entanto, mais adiante veremos que algo desta fala se modifica na medida em que esta pessoa reconhece nesta forma de escrever o seu estilo, podendo este ser inscrito socialmente.

Goldenberg (1994), afirma que “a obra (literária) restitui o desejo a seu lugar no discurso” (p.20), sendo esta a aposta em que justamente a responsabilidade do sujeito se vê endereçada. No entanto, não seria o caso de constituir uma proposição a partir disso, de fato contrária à psicanálise, que não é prescritiva, nem pretender fazer uma apologia “terapêutica” da arte, mas, sim, poder considerar, num *a posteriori*, os efeitos de seus atos (tanto da psicanálise, como ato analítico, quanto da arte, como ato de criação).

Trata-se de retomar o momento em que o sujeito se faz cargo de “um outro compromisso”, talvez de um compromisso diferente daquele assumido na formação sintomática, ou da “formação de compromisso” do sintoma. De algo que permite uma responsabilidade diante de seus atos, de uma posição ética frente àquilo que em si mesmo é “estrangeiro”. Nesse sentido, as interrogações levantadas pelos entrevistados no decorrer das entrevistas abriram caminho para refletir sobre estes processos, dialogando com os textos de outros autores que foram compondo o tecido teórico desta dissertação. Para abordar conceitualmente estas questões, proponho enfim passar às considerações de Lacan referentes ao ato psicanalítico.

Para Lacan (2003 [1967-68]), “o ato (puro e simples) tem lugar por um dizer, e pelo qual modifica o sujeito” (p.371). Isto significa que o ato é diferente do fazer, não corresponde a nenhuma ação do ponto de vista pragmático, mas, sim, tem um lugar no discurso e se produz por um dizer, que tem como consequência modificar o sujeito. Lacan afirma ainda, neste seminário, que o ato é sem sujeito.

O ato psicanalítico é suposto a partir do momento eletivo em que o analisando passa a psicanalista – momento, portanto, de instalação, em que o ato fica ao alcance de cada entrada numa psicanálise. Porém, essa entrada se refere essencialmente à condição de uma perda. Assim, o ato, tal qual Lacan o concebe, é reduzido pelo fazer que ele mesmo ordena, destituindo o próprio sujeito que o instaura. É desta forma que Lacan lança a seguinte interrogação:

Será que o psicanalisante, ao término da tarefa que lhe foi atribuída, sabe “melhor do que ninguém” da destituição subjetiva a que ela reduziu justamente aquele que lhe ordenou? Ou seja: o em-si do objeto *a* que, nesse término, esvazia-se no mesmo movimento pelo qual o psicanalisante cai, por ter verificado nesse objeto a causa do desejo (LACAN, 2003 [1967-68], p.371).

Conforme Lacan (2003 [1967-68]), o ato psicanalítico parece ser apropriado para poder refletir sobre a noção mesma de ato, na medida em que este é reduzido pelo próprio fazer por ele ordenado. O ato porta em si essa dimensão de queda, de destituição do sujeito que o anuncia. Neste seminário, ele relaciona a existência do inconsciente a um saber sem sujeito. É nesta dimensão de “um saber sem sujeito” que podemos conceber “um ato (psicanalítico) sem sujeito”. Trata-se da queda da posição do analista como Sujeito Suposto Saber, como diz Lacan (2003 [1967-68]), o “escândalo: a falha percebida do sujeito suposto saber”. Para Lacan, “cabe portanto afirmar que o psicanalista, na psicanálise, não é sujeito, e que, por situar seu ato na topologia ideal do objeto *a*, deduz-se que é ao não pensar que ele opera” (p.373).

Será que o paradigma do ato psicanalítico poderia ser estendido à reflexão do ato de criação – como o próprio Lacan nos incita ao propor que ele possa “reverberar-se com mais luz sobre o ato”? Um dos elementos para possível aproximação diz respeito à idéia da *destituição subjetiva*³⁹, por se tratar de um ato sem sujeito, um ato que destitui em seu fazer aquele que o propõe, como desenvolverei a seguir.

Pelos caminhos já percorridos em relação à criação artística, em especial no que se refere à escrita como ato, cabe retomar algumas considerações feitas ao longo desta pesquisa. Inicialmente, ao falarmos sobre o lugar de exílio (lugar estrangeiro) em que se encontra o escritor, podemos sugerir que ali onde ele não pensa (onde o sujeito não está) se dá, justamente, um ato que tem por efeito modificar o sujeito. Esta modificação não seria

³⁹Esta formulação foi desenvolvida por Lacan na proposição de 9 de outubro de 1967, ao tratar do passe (dispositivo criado para fundamentar o processo de travessia de analisando a analista, no seio da Escola Freudiana de Paris), ocasião em que inscreveu o término da análise numa dialética do “des-ser” e da “destituição subjetiva”. A partir da proposição de que “o psicanalista só se autoriza por si mesmo”, Lacan (1968) estabeleceu que “a passagem para o ser-analista decorria de uma prova subjetiva ligada à transferência, a qual, do lado do analisando, leva a uma ‘destituição subjetiva’, e, do lado do analista, leva a um ‘des-ser’” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p.576).

outra senão precisamente o tempo em que se dá a sua própria queda, entendida aqui como destituição subjetiva. Neste ato de escritura, o sujeito cai ao verificar, no objeto *a*, a causa do seu desejo e isto ocorre no movimento mesmo em que esse objeto se esvazia.

Estas questões exigem, no entanto, uma discussão mais detalhada. Assim, focalizando a relação entre ato psicanalítico e ato de criação, podemos perceber que eles se aproximam em alguns pontos, mas se distanciam em outros. Um dos eixos de aproximação diz respeito, como foi dito acima, a que eles se referem a uma perda, têm no centro de sua ação um vazio, concernem ao esvaziamento do objeto *a* e, concomitante a este, se opera no sujeito a sua própria queda.

A relação do sujeito à sua falta define o lugar que o pensamento não atinge e este é o lugar conferido ao ato, como podemos verificar no seguinte enunciado de Freud:

No entanto, não devemos nos deixar influenciar com excesso em nosso juízo sobre os primitivos pela analogia com os neuróticos. É preciso ter em conta também as diferenças reais. Certo é que, nem o selvagem, nem o neurótico conhecem aquela precisa e decidida separação que estabelecemos entre o pensamento e a ação. No neurótico, a ação se acha completamente inibida e substituída completamente pela idéia. Pelo contrário, o primitivo não conhece travas à ação. Assim, pois, sem pretender encerrar aqui com uma conclusão definitiva e certa a discussão cujas linhas gerais esboçamos antes, podemos arriscar a seguinte proposição: “no princípio era a ação” (FREUD, 1981 [1912-1913], p.1850).

Essa distinção entre ato e pensamento encontra-se no centro da concepção de inconsciente tal qual Freud a formula. No ato de criação, o artista se confronta, sem medo, com o vazio de sentido, ali onde o sujeito não se ampara em nenhuma identificação imaginária, mas no próprio “nada” de sua queda. Porém, existe um ponto de distinção entre a arte e a psicanálise, que merece ser abordado. Seguindo as considerações de Gérard Pommier (1992), no livro *O desenlace de uma análise*, observamos que tanto o ato psicanalítico quanto o ato criativo colocam em jogo uma renúncia, uma perda de gozo; no

entanto, segundo o autor, diferentemente do ato psicanalítico, o ato de criação recupera o que foi perdido graças à obra.

[...] o analista faz mais do que o artista em relação ao desprendimento e ao deder⁴⁰, e [...] faz muito menos do lado do resultado do que pode propriamente apresentar, do lado do produto ou do efeito do seu ato: mesmo que não deixe de contar nas realizações que seu analisando está apto a efetuar, ele não poderia pretender assiná-las (POMMIER, 1992, p.202).

Mesmo que distintas do ato analítico, nas seguintes passagens, encontramos testemunhos dos efeitos de atos de escrita:

Eu particularmente fiquei muito feliz. Eu fiquei muito feliz porque as pessoas vinham e falavam do meu texto. E pessoas desconhecidas pediram o meu texto. E eu pensei: “Nossa! Sabe lá quantas vezes eu poderia ter escrito pra alguém pedir pra ler!”. E isso muda, muda um pouco da minha concepção da escrita. Talvez a partir de hoje eu possa escrever mais as minhas singularidades [...] (Laura).

[...] mas eu me dou conta que as minhas agendas nunca foram agendas de agendamento de coisas, que elas têm expressões, que elas têm falas (ênfase), que elas têm vozes (ênfase), em função disso, que tem muita (ênfase) coisa que eu já escrevi (Laura).

E mais:

Então a escrita vem pra favorecer, talvez, essas inserções sociais, pra não deixar a gente ficar só presa dentro da casa da gente (Laura).

Eu tô no berçário já faz dois meses, todas as tardes, e eu tô vendo em cada criança essa inscrição subjetiva aparecer pela minha presença constante. E eu acho isso muito interessante. E como é que a gente vê isso? Escrevendo diariamente o que a criança tá sentindo, o que ela tá passando, que tá na agenda que se leva pra casa. Então, tem muita escrita, tem, e se juntar todas essas escritas eu acho que dá uma coisa muito legal. Porque dá essa experiência humana de relação (Laura).

A possibilidade de reconhecimento destes atos de escrita, a constatação, *a posteriori*, de seus efeitos, faz com que algo novo advenha. Vemos a seguir este novo quando a entrevistada diz que “[agora] a escrita tá fluindo naturalmente. Tá voltando o prazer, sabe, que eu não tinha. Eu tinha medo, eu não tinha prazer, eu tinha medo. [...] O meu sentimento é como se tivesse uma casca que tivesse quebrado e aí, a partir dali, eu

⁴⁰ Ver nota 39 na página 76.

consegui me libertar disso, desse medo, dessa coisa que sempre veio acompanhada na minha produção” (Daniela). “Agora eu já tenho uma outra visão pra isso. Eu tô com prazer pra fazer isso. Tô sentindo necessidade de falar sobre isso. É diferente, é um outro momento. De realmente ter conseguido fazer essa quebra. De poder produzir, de poder escrever [...]” (Daniela).

Quando Daniela diz que o prazer está voltando depois que uma espécie de casca se quebrou, podemos pensar que há uma outra forma de se relacionar com a escrita. Ao se referir a esta quebra e o conseqüente retorno do prazer, substituindo o desprazer e o medo, algo já se faz “sentir”:

Eu penso nisso como um medo ainda. É o que eu te digo, eu tenho muito consciente que eu ainda tenho... o medo. Ainda tenho medo do erro, mas isso já tá mais tranquilo. Tenho certeza que conforme eu vá fazendo essas produções e exercitando isso vai desaparecer. Eu tenho medo, mas ao mesmo tempo eu quero muito que tu leia. E antes eu não tinha esse desejo. Eu não tinha desejo que olhassem nada (Daniela).

Eu tinha a visão da escrita como um horror, de não produzir, de não... E hoje eu me deparo fazendo uma volta. “É pra já, já vamos produzir alguma coisa, registrar e entregar” (Daniela).

Há um esboço aqui de uma mudança que se produziu pelo movimento em relação à própria escrita. Podemos acompanhar, na seguinte fala de Daniela, a descrição do processo de escrita realizado por ela, a partir do qual um outro direcionamento se esboçou:

Com a escrita do memorial foi que eu tive, eu senti a quebra, porque aí eu fui resgatando toda a minha história. Eu comecei falando sobre a minha trajetória escolar e aí eu consegui me dar conta do que me trancou e quantas coisas boas foram. Tanto que no meu memorial eu faço muito o relato do meu ensino médio, como se o ensino fundamental não tivesse existido. Porque foi uma marca que ficou tão forte que eu não fiz i... Aí eu me dei conta. Eu lendo eu pude me dar conta. Mas porque que se foi... que teve tanta coisa boa, porque que eu não consegui colocar isso, não consegui escrever? Claro que eu não poderia escrever se foi uma coisa que me marcou muito forte. Eu fiz uma quebra nesse meio aí, eu não consegui mais produzir (Daniela).

Quando eu escrevi o memorial, eu li, eu gostei. E pela primeira vez eu não me importei em passar pra ninguém ler, porque era a minha história (Daniela).

Nessa fala: “[...] eu não me importei em passar pra ninguém ler, porque era a minha história” algo inquietante emerge. Ao mesmo tempo em que há uma recolocação do lugar da própria história para o sujeito, há também – e talvez por isso mesmo – um certo desprendimento em relação ao Outro contido nesse “não me importei em passar pra ninguém”.

É significativa também a relação feita por Daniela sobre o ato de escrever, de fazer registros escritos, e o existir.

Coisa triste, eu achei muito triste em não ter registro nenhum, não tem existência. Sabe? É o tipo de coisa: “Bom, existo, estou aqui! Então eu preciso registrar algum tipo de coisa” (risos). De ter existência. Como não ter? (Daniela).

A importância pra mim, não que tu vá passar como uma avalanche por cima dos outros, mas de se respeitar mesmo, de se fazer existir. Sem ter que estar concordando ou discordando de tudo, mas... (Daniela).

Podemos pensar que isto se refere a um “outro compromisso”, a uma posição ética em relação ao desejo e aos atos produzidos e, posteriormente, reconhecidos. Este enlace da escrita com a existência parece apontar para um ato que toma o sujeito, que o implica em sua ação, que não é um simples fazer, mas diz respeito ao existir.

Lacan propõe o termo *ex-sistência*, dizendo, ao utilizar a grafia separada do prefixo “ex”, que se trata de uma existência que se constitui a partir de uma exterioridade. É interessante que o sujeito dessa narrativa se reconhece na medida em que pode registrar, escrever e, conseqüentemente, existir. Insisto em dizer que este “existir” se relaciona com o tomar para si o compromisso – ético – com aquilo que para cada um marca sua constituição psíquica e que diz respeito a uma posição – igualmente ética – em relação ao desejo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo de concluir porta em si algumas dificuldades, talvez porque se trate de finalizar, de se despedir, também de se desprender. Desprender-se de algo que por tanto tempo fez companhia, compôs os sonhos e os dias, longos dias e noites às vezes interrompidas, precipitando uma escrita. Concluir também é poder suportar uma perda, deixar cair o texto. Despedir-se, separar-se, reconhecendo que o resto que se desprende constitui algo do desejo. Desejo que acaba por ser relançado em novas interrogações que o percurso mesmo vai configurando.

Uma das tarefas foi, certamente, poder constituir a questão de pesquisa, delineando seus contornos, dando-lhe materialidade, corporalidade. Poder refletir acerca do percurso é o trabalho que se delineia nesse final. Não se trata de retomá-lo em seus detalhes, sabendo da impossibilidade de abarcar um todo. É como poder olhar para o familiar como aquele que sai para fazer uma viagem por outros territórios e, ao retornar, olha o cotidiano com olhos de estrangeiro. Já não se é o mesmo, nem se retorna ao mesmo lugar.

O estrangeiro é o analista da cidade, é aquele que interroga o habitual, desnaturalizando o que já se encontrava “naturalizado”. Olhar o familiar com olhos de estrangeiro é poder ter um outro olhar, produzindo um certo descentramento – uma quebra de certezas, provavelmente. Ao percorrer textos diversos, dialogando com seus autores e com outros pesquisadores que se interrogam a respeito da temática escrita e psicanálise, lendo e relendo os textos, deixando-me surpreender e conduzir por uma posição de estrangeiro, permitindo a emergência da alteridade, foi o que busquei sustentar nessa trajetória.

Como pontos de partida se encontravam interrogações a respeito dos impasses na escrita, seus impedimentos, e quais seriam seus elementos facilitadores. Ao mesmo tempo, um questionamento sobre o lugar do sujeito que escreve em sua relação com o saber-fazer e o autorizar-se frente a esse saber, constituindo uma posição de autoria, também se encontravam enlaçados. Tendo em vista que o sujeito se constitui a partir de uma exterioridade, de desejo que lhe é alheio, busquei responder à questão da autoria, passando pela possibilidade de descentramento do sujeito psicológico, encontrando sustentação numa referência endereçada ao sujeito do inconsciente, como postulado pela teoria psicanalítica.

Assim, a idéia de autor, deixa de estar referida à pessoa que escreve e se dirige a uma função. Os elementos que dão sustentação a essa construção foram encontrados não somente na psicanálise, como também na literatura, demonstrando que a escrita se encontra amparada por uma condição de exílio daquele que escreve, escavando no movimento mesmo da escrita – como um estilete que corta, que faz fissura – um buraco, lacunas e hiências. A escrita, portanto, não instaura uma completude narcísica e, conseqüentemente, imaginária, ao contrário, sustenta-se, mesmo, das lacunas e dos cortes que o escritor escava no papel, no intervalo aberto entre o familiar da língua e o desconhecido do sujeito criado pelo texto (SOUSA, 1999). Escrever é mesmo um movimento em que o corpo todo se vê implicado, muitos escritores dão testemunhos disso, como vimos em Roland Barthes⁴¹. Não por acaso outros chegam a padecer fisicamente com o ato de escrever, queixando-se de dores corporais diversas.

A escrita abre um espaço entre o sujeito e o Outro, entre o corpo da criança e o corpo materno, deixando que um pequeno objeto caia nessa operação, o objeto *a*, objeto

⁴¹ Cf. página 36.

causa do desejo. Assim, a escrita contém detritos, restos não assimiláveis que são transportados na tentativa de dar conta de algo não registrado pelo escritor, traços que colocam em causa a relação à letra (COSTA, 2001). Por isto, a necessidade de ter delineado o conceito de letra e sua função no inconsciente, partindo do percurso de Lacan com o texto de Edgar Allan Poe, *A carta roubada*, no qual ele busca traçar uma aproximação entre carta e letra, no que se refere ao direcionamento que tanto uma quanto a outra constituem em relação ao Outro, passando pelo texto *Lituraterra* (2003), chegando às construções finais do estudo de Lacan, em torno da relação da letra e do real.

Foram abordadas as noções de inscrição do sujeito e de traço unário, bem como a relação da escrita com o conceito freudiano de repetição, entendendo que o que se repete é a dimensão de ruptura que se instaura na própria constituição do sujeito psíquico. Esta dimensão é justamente a que retorna no movimento mesmo da escrita, podendo constituir, para o escritor, o seu estilo. Sobre este, vimos com Lacan (1998), divergindo de Buffon, que “o estilo é o objeto” (p.11). Esta proposição tem toda a sua precisão, na medida em que recoloca o acento na dimensão da perda, já que a relação do homem com o objeto, conforme a psicanálise sustenta, é de radical desencontro, não havendo possibilidade alguma de acoplamento, de satisfação plena. Portanto, a escrita diz dessa posição radical do sujeito frente à perda que o constitui.

Passou-se, então, ao estudo da noção freudiana de narcisismo, discutindo sobre sua função em relação à escrita. Vimos que, se por um lado, a constituição do eu (*je*) é imprescindível na própria sustentação do sujeito, a construção dos ideais é fundamental para a vida e para a instauração mesma de uma determinada condição psíquica, assim como a formação do supereu é a base das relações sociais e da constituição da cultura, por outro

lado, estes mesmos ideais e exigências podem limitar o sujeito e a sua produção, e a escrita muitas vezes se vê impedida de se sustentar como ato.

Um outro elemento analisado nessa trajetória diz respeito à noção de trauma. Partiu-se do relato, durante as entrevistas, de algumas situações que *a posteriori* tiveram efeito traumático. Delineou-se o desenvolvimento do conceito de trauma, percorrendo as suas transformações na doutrina freudiana, desde a teoria da sedução até a construção da função da fantasia na realidade psíquica. Além disso, discutiu-se, com Lacan, a dimensão do traumático como efeito da constatação do sexual no Outro e da inscrição mesma do sujeito a partir dessa construção.

Ao trabalhar não somente com os textos da psicanálise e de outras áreas, mas com os relatos feitos durante as entrevistas sobre a posição de cada entrevistado frente ao ato de escrever, interrogando seu movimento de escrita, foi possível ir traçando, por meio dos fragmentos que ali emergiam, novos questionamentos e novas formulações a respeito da escrita e da posição subjetiva de cada um frente ao escrever.

No que se refere à fantasia, constatou-se seu lugar também na escrita. Foi por meio dos textos de Freud nos quais ele desenvolve a idéia de sentimento de culpa – em especial, no artigo sobre Dostoievski (1928), da culpa à procura de um crime – que pudemos nos aproximar dos seus efeitos sobre a produção do sujeito. Por esse caminho, chegamos à noção de responsabilidade. No seminário sobre *A Ética da Psicanálise* (1988 [1959-60]) Lacan afirma que se há algo do qual o sujeito possa ser culpado é de ter cedido de seu desejo (p.382), é de ter ignorado o desejo que o agita, como vimos com Freud (*apud* Goldenberg, 1994). No seminário sobre *O ato psicanalítico* (1967-68), encontramos uma via de poder interrogar a relação entre ato analítico e ato de criação, em especial, ato de

escrita. Se há um ponto em que podemos aproximá-los este diz respeito à *destituição subjetiva* que ambos comportam. Eles têm no centro de sua operação uma perda, a queda do objeto causa do desejo. Por isso mesmo o escrever encontra tantos empecilhos, mas quando ele ocorre modifica o sujeito, como o ato analítico, que modifica o sujeito no movimento mesmo que o destitui – na verdade, o modifica justamente por destituí-lo. Este é o desafio que encontra aquele que se lança na aventura de escrever.

Escrever é ir constituindo lacunas no movimento mesmo de sua realização. Dessa forma, ao chegar ao final dessa trajetória, encontramos um campo aberto para novas reflexões, concluindo este texto para que o desejo possa ser relançado e outros textos venham a ser escritos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fernando. Método clínico: método clínico? In: *Psicologia: reflexão e crítica*. 14(3): 609-616, 2001.
- ASSOUN, Paul-Laurent. *Metapsicologia freudiana: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- BARTHES, Roland (1953). *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- _____. *Escrever. Inéditos, Volume 1 – Teoria*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BERGÈS, Jean. Leitura e escrituras literais. In: *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2(2): 8-15, nov., 1988.
- BORGES, Jorge Luis. *O livro de areia*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1999.
- CALLIGARIS, Contardo. Dívida e culpa. In: *Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2(5): 19-21, maio, 1991.
- CHEMAMA, Roland (org). *Dicionário de Psicanálise. Larousse*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, Ana Maria. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ELIOT, T. S. Tradição e talento individual. In: *Ensaaios*. São Paulo: Art Editora, 1989.
- _____. *Poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1957.
- _____. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREUD, Sigmund (1893-95). Estudos sobre a histeria. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

- _____ (1900). A interpretação dos sonhos. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1907). O delírio e os sonhos na “*Gradiva*” de W. Jensen. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1908a). Teorias sexuais infantis. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1908b). O poeta e o fantasiar. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1912). Conselhos ao médico no tratamento psicanalítico. In: *Obras Completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo II.
- _____ (1912-13). Totem e Tabu. In: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.
- _____ (1914). Recordação, repetição e elaboração. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1914). À guisa de introdução ao narcisismo. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente* / coordenação geral da tradução Luiz Alberto Hanns. v.1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- _____ (1915). Um caso de paranóia que contraria a teoria psicanalítica da doença. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- _____ (1916). Vários tipos de caráter descobertos no trabalho analítico. In: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.
- _____ (1920). Além do princípio do prazer. In: *Obras Completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.
- _____ (1921). Psicologia das massas e análise do eu. In: *Obras Completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.
- _____ (1923). O eu e o isso. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1924). A dissolução do complexo de Édipo. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1924). O problema econômico do masoquismo. In: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.

_____ (1925). Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1928). Dostoievski e o parricídio. In: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.

_____ (1930). Mal-estar na cultura. In: *Obras completas*. 4. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III.

_____ (1933). Novas lições introdutórias à psicanálise: angústia e vida instintiva. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GOLDENBERG, Ricardo. *Ensaio sobre a moral de Freud*. Salvador: Ágalma, 1994.

HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

LACAN, Jacques (1945). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. *Escritos I*. México: Siglo veintiuno, 1984.

_____ (1949). O estágio do espelho como formador da função do eu (*je*) tal como nos é revelado na experiência psicanalítica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos I*. México: Siglo veintiuno, 1984.

_____ (1953-1954). *O seminário: livro 1 – Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____ (1956-1957). *O seminário: livro 4 – A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____ (1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ (1957-1958). *O seminário: livro 5 – As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____ (1959-1960). *O seminário: livro 7 – A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____ (1961-1962). *O seminário: livro 8 – A transferência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____ (1962-1963). *O seminário: livro 9 – A identificação*. Inédito.

_____ (1964). *O seminário: livro 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____ (1966). O seminário sobre *A carta roubada*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____ (1967-1968). O ato psicanalítico. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____ (1969-1970). *O seminário: livro 17 – O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____ . Lituraterra. In : *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____ (1972-1973). *O seminário: livro 20 – Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ (1975-1976). *O seminário: livro 23 : Le sinthome*. Inédito.

LACHAUD, Denise. *A repetição*. In: *Che vuoi?* Porto Alegre: Cooperativa Cultural Jacques Lacan, (1): 101-117, 1986.

LAPLANCHE, J. / PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAPLANCHE, Jean. *Novos fundamentos para a psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. *Problemáticas I: A angústia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Problemáticas IV: O inconsciente e o id*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

LECLAIRE, Serge. *Etat des lieux de la psychanalyse*. Paris: Albin Michel, 1991.

MASSON, Jeffrey M. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess: 1887 – 1904*. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MEES, Lúcia A. *Abuso sexual – trauma infantil e fantasias femininas*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

MEZAN, Renato. *A vingança da esfinge*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Pesquisa teórica em psicanálise. In: *Psicanálise e universidade*. São Paulo: PUC – Núcleo de Psicanálise, 51-75, 1994.

_____. Sobre a pesquisa em psicanálise. *Psyche*. São Paulo, (2): 87-97, 1998.

OLABUÉNAGA, J. La entrevista. In: *Metodología de la investigación cualitativa*. 2. ed. Bilbao: Universidade de Deusto, 1999.

POE, Edgar Allan. A carta roubada. In: *O mistério de Marie Roget*. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, [s.d.].

POMMIER, Gérard. *O desenlace de uma análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta; A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke*. 14. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

ROBERT, Paul. *Le petit Robert*. Paris: Dictionnaires Les Roberts, 1990.

ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCLIAR, Moacir. Loucura com método. *Veja*. Editora Abril, ano 39, n.33, 23 agosto, p.122, 2006.

SPINK, Peter. Análise de documento de domínio público. In: Spink, M.J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Edson L. A. (org.). Tempo de repetição: intersecções entre a poesia e a psicanálise. In: *História, clínica e perspectivas nos cem anos da psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Exílio e estilo. In: *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, (50): 33-39, set, 1997.

_____. O inconsciente entre o escrito e o escritor. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, (15): 28-35, nov., 1998.

_____. O inconsciente e as condições de uma autoria. In: *Psicologia USP*. São Paulo, v.10, (1): 225-38, 1999.

SOUZA, Octavio. Trauma, defesa e criatividade. In: *Tempo psicanalítico*. v. 35. Rio de Janeiro: Sociedade de Psicanálise Iracy Doyle, 2003.

VALLES, M.S. La investigación documental: técnicas de lectura y documentación. In: *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Universidad Complutense, 1997.

VINCENT, Denise. O anagrama: a letra bem próxima do gozo. In: MELMAN, Charles et al. *O significante, a letra e o objeto*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

APÊNDICE

Roteiro das entrevistas:

As entrevistas foram norteadas pelos seguintes temas:

1. A posição do sujeito frente as suas produções textuais, desde os primeiros tempos do aprendizado da escrita aos dias atuais;
2. As relações feitas entre a apropriação de um saber referente ao campo profissional e as possibilidades de escrita a partir desse saber;
3. A dimensão de prazer/desprazer presente no ato de escrever;
4. A associação do ato de escrever como fruto de uma “necessidade”, na qual o sujeito se vê implicado ou, por outro lado, como uma “imposição”, alheia a si mesmo;
5. A reação frente à “folha em branco”, tocando, assim, a dimensão da angústia;
6. Os impasses diante do suposto leitor como possíveis geradores de inibições nas produções textuais do sujeito;
7. Percepção de si diante do escrito: possibilidades de reconhecimento ou de estranhamento;
8. Reconhecimento de um estilo presente em suas produções textuais;
9. Enlaces entre as facilidades e as dificuldades na escrita e a história da relação do sujeito e da cultura familiar frente ao ato de escrever;
10. Traços de identificação que marcam a trajetória do sujeito em relação à escrita.

Estas foram algumas das questões que possibilitaram as construções posteriores; sendo que no momento de cada entrevista, a *atenção flutuante*, como dispositivo, permitiu o surgimento de novos questionamentos, levando em consideração a singularidade dos sujeitos.

ANEXO

Entrevista piloto:

Entrevista realizada no Centro Integrado de Desenvolvimento em 29/ março/2005:

Entrevistadora: Bom, Daniela, gostaria que pudesses falar a respeito da tua relação com a escrita desde o começo, as aprendizagens, as primeiras vivências...

Daniela: Vou começar de onde eu senti que eu tranquei na escrita. Meu ensino fundamental foi tranquilo até a quinta série, porque eu escrevia muito, eu gostava de escrever. E teve um dia que a gente fazia as redações, as famosas redações. E foi num retorno de férias que a professora pediu pra gente fazer, redigir um texto, contando como é que tinha sido este período de férias, e eu comecei a escrever e cada coisa que eu lembrava eu ia anotando, eu ia fazendo, enfim eu entreguei a minha redação pra ela e ela começou a ler e disse: “mas menina o que tu botou aqui, esse teu texto começa pulando...”. E começou a falar assim das coisas que eu tinha errado que não eram o coerente. Poderia ter sido de uma outra maneira, ter me orientado, afinal de contas, né? E foi horrível, eu me senti muito mal perante o grupo e daquele dia em diante eu senti que eu não consegui mais produzir. Sempre foi... dali pra frente... tanto é que na quinta série eu tive reprovação, mudei de escola, enfim tudo em função... e realmente no português, que já eram definidas, já tinham as cadeiras, já tinham as matérias na época, foi um horror, eu não consegui, não consegui, eu bloqueei simplesmente. Hoje eu me dou conta da época eu não me dava conta disso. Eu não tinha maturidade pra isso. E foi um horror dali pra frente foi, foi, foi e foi sempre até a jornada na universidade. Eu passei nas cadeiras que eu tinha que fazer que eram as básicas, mas se a média era cinco, era cinco que eu tinha, porque nas outras cadeiras eu sempre me envolvi muito tranquilo. Aonde tinha que produzir era um horror, né? Até mesmo aonde tinha que envolver escrita, eu fazia a produção porque tinha que entregar o trabalho, mas eu precisava, se eu pudesse passar para um colega, eu fazia a minha pesquisa e entregava a minha parte, mas se tivesse algum colega pra fazer, pra redigir o texto eu passava adiante, eu não conseguia fazer e, quando eu fazia, eu precisava passar pra quinhentos olhar pra ver se tava ok. Por mais que eu tivesse escrito e sabia que tava passando a informação necessária ali, mas eu não conseguia me desvincular disso, né?

E foi e foi e foi nessa negação que o meu trabalho de conclusão pra universidade foi muito sacrificante pra mim. Eu tinha muito claro o que eu queria escrever que era sobre a Síndrome de Down e quando eu entrei aqui no CID eu tinha o L. que era Síndrome de Down que me deu todo o suporte pra fazer o trabalho. Então eu tinha subsídios pra escrever, tinha tudo na mão, mas não conseguia produzir, sabe? Eu precisei de muito auxílio pra conseguir organizar todo o meu material e fazer a entrega. Tinha, não que eu tivesse, ah, não tô envolvida, né? E interessante que agora, com a especialização, e eu tinha comentado anteriormente contigo, que no momento que eu percebi nos textos da história que teve um período que se ficou sem registros, que foi um período de monopólio da Igreja, ou seja, a escrita e a leitura eram pertinentes pras pessoas que eram do grupo, do grupo religioso, pra informação não sair, pra informação se deter de um poder mesmo. Então se ficou mil anos sem escrita, com o oral. E eu me dei conta que eu era muito oral. Na minha trajetória na entrada do CID eu não tinha registros, eu não fazia registros. Eu sentia necessidade, claro, no momento de fazer a avaliação da criança, o parecer, e faltava muita coisa, porque aí eu tinha que exercitar pela minha memória, né? Então o que eu era? Oralidade e memória visual. E com o envolvimento com a leitura, com as dinâmicas, eu fui conseguindo.

Com a escrita do memorial foi que eu tive, eu senti a quebra, porque aí eu fui resgatando toda a minha história. Eu comecei falando sobre a minha trajetória escolar e aí eu consegui me dar conta do que me trancou e quantas coisas boas foram. Tanto que no meu memorial eu faço muito o relato do meu ensino médio, como se o ensino fundamental não tivesse existido. Porque foi uma marca que ficou tão forte que eu não fiz i... Aí eu me dei conta. Eu lendo eu pude me dar conta. Mas porque que se foi... que teve tanta coisa boa, porque que eu não consegui colocar isso, não consegui escrever? Claro que eu não poderia escrever se foi uma coisa que me marcou muito forte. Eu fiz uma quebra nesse meio aí, eu não consegui mais produzir. E o ensino médio foi uma coisa mais tranquila. Foi, era gostoso fazer, mas, claro, sempre esbarrava no momento da produção escrita. Sempre foi muito doloroso.

Quando eu escrevi o memorial, eu li, eu gostei. E pela primeira vez eu não me importei em passar pra ninguém ler, porque era a minha história. Então, assim, era eu e não tem o que corrigir naquele momento, porque foi coisa que eu passei. Então eu não me

importei com essa correção que eu sempre precisava afirmar. Não que isso tenha sido quebrado, né? Eu ainda preciso. Eu agora eu tô fazendo e tô sentindo, as coisas tão fluindo com muita naturalidade, tanto que agora eu senti necessidade. Nesse momento, a gente começou agora no finalzinho de fevereiro, né, retornamos as atividades, e eu (ênfase) senti necessidade de ter registros, de escrever. Precisei disso, é um apoio que tá me dando e fluiu com muita, com muita, muita naturalidade, uma coisa que faz parte agora. Antes não fazia.

Entrevistadora: E tu sentes que isso passou por esta escrita do memorial, por ter te visto nessa história?

Daniela: O memorial. O meu sentimento é como se tivesse uma casca que tivesse quebrado e aí, a partir dali, eu consegui me libertar disso, desse medo, dessa coisa que sempre veio acompanhada na minha produção. Eu ainda afirmo, assim ó, eu não estou ainda segura duma produção, mas hoje é mais tranquilo de fazer e passar. Eu já tô gostando do que eu tô produzindo. O que falta? Ah, de repente, com alguém que tem um pouco mais de experiência, organizar um pouco o meu texto. “Olha, quem sabe tu troca, esse parágrafo tu inverte, ou quem sabe tu fala mais sobre isso”, pontuar alguma coisa pra mim. Aí, mas a escrita tá fluindo naturalmente. Tá voltando o prazer, sabe, que eu não tinha. Eu tinha medo, eu não tinha prazer, eu tinha medo. E eu acho que é todo um conjunto, porque o trabalho que eu faço com as crianças e quando eu percebo aquele, o medo de se aventurar é o medo de errar e é a coisa que toca muito em mim. Então eu falo pra eles que não tem que ter medo, que a gente não erra enquanto a gente tá construindo. “A gente tá aprendendo, então não tem erro”. “Tem é a caminhada do aprender e quando a gente vai aprendendo, a gente vai fazendo as coisas diferente, porque vai conquistando”. Então isso eu trabalho muito com eles. E eu vejo que eu trabalho com eles, porque eu também preciso afirmar isso pra mim (ri). Sabe de “vamos se aventurar, vamos... ah, mas eu não sei escrever, põe, escreve pra mim”. Em alguns modelos, em alguns momentos, eu até coloco modelos, não vou dizer que não, porque eu acho necessário o estímulo visual, mas em tantos outros não. “Vamos fazer conforme a gente sabe profe?”. “É, conforme a gente sabe”. Sabe? E aí tu vai vendo em que estágio tá, sabe? O que estimular, até também porque eu não me preocupo nessa coisa de alfabetizá-los nesse momento. Eles vão ter todo, ainda vão ingressar no

ensino fundamental pra isso. Então não tem essa preocupação de, mas dependendo da necessidade deles e do interesse, claro que tem o estímulo, mas sem aquela coisa do medo, sabe? Porque é muito forte, isso é muito ruim. Foi muito ruim, quando eu me dei conta.

Entrevistadora: Com eles aparece um resgate de um tempo prazeroso lá da educação infantil...

Daniela: Exatamente, de um tempo prazeroso. E eu não coloquei em nenhum momento. Fiz muitos relatos, até pela vivência que a gente tinha. A escola que eu estudava era uma escola que ficava mais deslocada da cidade, então eu passava turno integral lá. Era uma escola técnica, uma escola agrícola, com uma outra visão de trabalho. Então a gente tinha muita aula prática, a gente tinha muita teoria, só que em momentos opostos, tipo turno da manhã e turno da tarde, sempre fazendo trocas assim. Então foi uma vivência muito boa pra mim lá. E eu só falo desse período. E foi aí realmente que eu me dei conta porque que eu... Eu comecei a pensar: “porque que eu não escrevi? Se eu comecei, parece que não existia antes”. Daí comecei a pensar: “porque será que eu não coloquei isso aí?”. Aí comecei a me dar conta do que foi difícil começar a escrever o memorial. E depois, quando eu terminei, eu me dei conta de: “que bom que eu comecei a escrever e que aconteceu essa queda”. E de eu poder me dar conta disso, né? Que é bem tranquilo. Que não tem punição, que não tem nada. A minha exposição foi muito forte. Hoje eu me dou conta disso. A minha exposição perante o grupo e uma coisa que eu tinha produzido e não teve nenhum olhar pra... Então, se fosse organizar o texto, um outro momento comentar, mas não começar a colocar defeitos, defeitos, defeitos; quer dizer, o que eu fiz nada foi bom, só teve coisas que não foram boas. E era pra ter falado de um momento de, de um período de férias que tinha muita coisa que eu fiz que foi legal, tanto que eu enchi a folha. De repente, sim, um assunto não fechava com outro, não tinha introdução, não tinha desenvolvimento, não tinha um fechamento, né? Tinha vários tópicos, mas poderia ter sido direcionado de um outro, de uma outra forma, né? Pra mim continuar produzindo e contando e falando e escrevendo enfim...

Entrevistadora: Até aí tu escrevias, assim de forma tranqüila, sem medo de colocar...

Daniela: Eu escrevia. Não lembro de ter nenhuma dificuldade da escrita. E depois daquilo eu não consegui escrever. Não consegui e não queria escrever. Tipo: “bom, se não é bom, então porque que eu vou fazer? Se eu não faço bem isso, eu não quero fazer mais. Vou fazer outras coisas”.

Entrevistadora: E essa professora não resgatou isso?

Daniela: Não. Inclusive era uma relação muito complicada, uma relação de gritos, era uma relação de ameaças. Não dá nem pra comparar com o tradicional, era uma pessoa que eu acho que não era mais gostosa com o que fazia, ou sei lá se tava de repente fazendo substituição, não consigo, é um período que realmente eu não, eu não marquei. Tenho lembranças da escola, não lembro dos outros professores, e lembro muito dessa professora. É uma coisa muito interessante assim, sabe? E depois era uma escola particular num período e depois essa escola foi desativada, venderam o terreno e hoje tem um condomínio. Se fosse uma coisa querida pra mim, tipo o C., que foi onde eu fiz o ensino médio, e falassem que vão construir um condomínio, eu ia chorar muito por tirar aquele espaço. Mas ali não me importa nem um pouco, eu tenho um alívio que tenha um condomínio ali (risos). Uma coisa absurda, mas eu não tive nenhum carinho por aquele lugar. A marca foi muito forte mesmo.

Entrevistadora: Estudavas lá antes da quinta série?

Daniela: Não, eu estudei de primeira a quarta série numa escola estadual perto da minha casa. Aí era até a quarta série só, era só ensino fundamental. Então depois eu fui pra essa escola que seria até a oitava série, mas como a coisa foi muito forte, eu não permaneci nessa escola. Aí eu fui pro P., eu fui pra uma escola municipal. Aí sim, lá no P. conclui o meu ensino médio. Fui pra quinta série pro P. A quinta série foi o ano que eu fui reprovada

na quinta série. Então eu não permaneci nessa escola e passei pro P. Aí fiz da quinta até a oitava no P. Depois fui pro C.

Inclusive quando eu terminei, meus pais achavam que eu ia optar pela escola técnica, que era perto de casa, que era um ensino profissionalizante, que era uma escola muito visada. Eu fui pra escola técnica, mas eu fui lá (idéia de longe) (risos) pro C., com um outro tipo de curso, né? [Curso de Ciências Domésticas]. E foi um período muito bom, de muito aprendizado, de muita conquista, foi muito legal. Realmente o meu carinho tá direcionado todo pra esse período. O antes parece que não... E no P. não... Foi indo, sabe? Foi uma coisa normal, não teve nada de... Não sei se por isso, sei lá, mas não tenho... Realmente é como se não tivesse o antes não teve.

Entrevistadora: E na tua família como é a questão da escrita?

Daniela: Na minha família assim, a minha mãe, na época era o ginásio, a minha mãe concluiu o ginásio, o meu pai não tem o ginásio. A escrita do meu pai e da minha mãe é muito precária.

Minha mãe tem muito envolvimento com livros, mas em função da religião, então são livros muito direcionados. O meu pai não lê, lê no máximo um jornal, não tem o hábito da leitura.

Os meus padrinhos, o círculo mais próximo, os meus padrinhos tinham o hábito da leitura. E isso foi uma coisa que me estimulou. Então eu ganhava muito livro. Sempre ganhei muitos livros. O meu padrinho tinha cigarraria e junto era uma loja que tinha revistas e livros. Então, alguns exemplares que vinha, sempre eu tinha acesso a alguma coisa. Ou se surgisse algum livro que alguém fala: “Ah! Esse livro é muito bom”, ele comprava e me dava de presente. Meus presentes sempre foram ou revistinhas ou livros, sempre tinha alguma coisa ligada à escrita.

A minha família, meus primos assim: minha prima tá fazendo a conclusão do curso dela agora; meu primo tem curso superior, tá fazendo doutorado. O restante da família todo mundo é envolvido muito com a leitura, com a escrita, com a produção. Meus avós não, minha tia, alguma coisa, leitura mais do que a escrita. Lê, gosta muito de ler, mas produção não. Meus tios também não têm muita relação com leitura e escrita.

Minha avó era analfabeta. A gente que conseguiu auxiliá-la na produção do nome. Foi uma coisa bem legal, porque aí teve um período que o meu primo, mais o meu primo, e eu ficava junto acompanhando ela fazer. E era muito querido que ela tinha um caderno e aí ela escrevia e prestava atenção nas letras, fazia o reconhecimento das letras. Isso eu tenho muito presente assim, da felicidade.

Entrevistadora: Que idade tu tinhas?

Daniela: Nessa época, eu deveria ter uns cinco anos, por aí. E foi o período que o meu primo, a gente tem uma diferença de dez anos certinho, e foi o período que ele tava auxiliando a vó. E eu lembro muito da vó, e ela perguntava e eu na volta com o caderno, mas não tinha produção, né? Ficava na volta também curiosa... Eu também tinha o meu caderno, só que o meu caderno não tinha nenhuma produção. Eu entrei direto pra primeira série, não tive o período de educação infantil, do jardim. Não era comum, era mais de ficar em casa. A mãe naquele período tava trabalhando, eu ficava muito com a vó [materna]. Me lembro de a gente sair, dela identificar placas, ônibus, que ela já fazia leitura, né? Isso eu tenho muito presente da felicidade dela em poder fazer essas identificações.

No restante... A minha mãe também, a minha mãe não continuou pelo período difícil que era. Começou a trabalhar, não era uma coisa que se tinha um período, não era uma coisa que a mulher era estimulada a fazer. Ou era o curso normal... Eu até quero saber o que é o bendito do normal esse, que eu não sei da onde que veio isso. Tenho que pesquisar sobre isso: da onde veio o nome normal? E as normalistas à noite não tinham oportunidade de estudo, era durante o dia e como ela trabalhava todo o dia. Aí o curso que ela fez foi de auxiliar em enfermagem. Depois é que ela veio a se aposentar. Não teve nenhum envolvimento e nenhum estímulo pra essa caminhada.

Meu pai também não. O serviço do meu pai sempre foi muito braçal, então não teve também... Sabia ler, sabia escrever, bom tá ok, tá ótimo pra esse tipo de trabalho tá ótimo. Nunca sentiu necessidade de... Uma pena porque é um homem inteligente, assim, sabe? Se tivesse sido estimulado, de repente teria uma outra opção, uma outra formação, porque se envolve, gosta muito de documentário, fica atento a essas questões. De repente, sei lá, um

pesquisador, seja o que fosse, ou até pra seguir na mesma profissão dele que meu pai era mecânico. Não teve estímulo pra isso.

A relação que faço mesmo da escrita, claro que o pai e a mãe sempre me estimularam muito. Tem que estudar, tem que estudar, mas não como exemplos de ler alguma coisa, de fazer alguma coisa. Mas o estímulo sim, “tem que estudar, porque é importante, que é bom, vai ser bom pra ti, pro teu futuro”. Uma visão sempre da questão profissional, que “vai ser bom, tu vai ter uma colocação melhor”, mas não com exemplos de leitura, de escrita. Isso acredito que do meu padrinho e da minha madrinha que sempre foram muito presentes.

Lembro que o primeiro livro que eu ganhei foi do Charles Dickens, acho que eram “As memórias de Charles Dickens”, um livro de capa vermelha. Eu amava aquele livro. Pra mim aquele livro tinha sido o máximo do presente (ri). E eu lembro que eu demorei... Foi no verão que eu li. E era uma história muito densa, muito forte assim. É a trajetória de um menino órfão que passou por muitas coisas. E eu tenho muito presente esse livro.

Fiquei muito orgulhosa, quando terminei o livro, de contar a história (ri).

Entrevistadora: Contar oralmente.

Daniela: Contar oralmente, sem registro. Por isso que eu te digo que agora, lendo esses artigos, eu me encontrei muito nesse período de fechamento da produção escrita e da leitura e eu disse: “Meu Deus, como eu fazia isso!”. Sem me dar conta e como eu usava esse artifício, como eu usava isso, a realidade, os estímulos, o visual, tudo, mas não produzia. Até me dar conta da produção, tanto que no primeiro ano aqui eu fiz os registros. Nos registros eu pontuava algumas coisas. O ano passado eu já me aventurei mais, eu já fiz outras produções que auxiliou na hora de fazer os pareceres que me deram mais subsídios. Eu fiquei mais tranqüila em alguns momentos. E agora, então, foi uma coisa automática, assim, de começar e já perceber algumas coisas e já ter o comparativo com o primeiro grupo, por exemplo, que eu trabalhei, com o grupo do ano passado. De perceber a diferença desse grupo que eu tenho agora pro grupo do ano passado que já era um grupo com maturidade, com outros interesses. Esse, como eu te falei, é um grupo muito corporal, que eles têm muita necessidade do concreto. Tem que ter o visual, tem que ter o toque, tem que

ter o estímulo pra coisa se organizar, se formalizar. Ontem nós concluimos o cartaz das regras, que eu particularmente acho um absurdo ter regras, mas pra eles é necessário, tanto que eles sentiram a necessidade de construir. E o interessante no momento da construção o radicalismo deles, da construção, de tu ter que estar permeando. “É necessário isso, tem que obedecer, precisa obedecer? Será que não é legal a gente respeitar, a gente conseguir fazer de um outro jeito?”. E aí foram se dando conta e enquanto ontem eles estavam falando muito alto, muito alto, então “olha, olha o que vocês produziram”. Então colocar pra eles que eles produziram, que eles quiseram construir essas regras, tem um efeito. E aí eles conseguem parar e fazer a escuta de que um outro está falando, do que, por exemplo, se eu for pedir pra eles: “pessoal, vamos escutar, vocês não tão conseguindo, vocês não tão se escutando, vocês tão gritando” e aí permanece a mesma coisa, sabe?

Entrevistadora: Essa produção como foi feita?

Daniela: Eles fizeram o registro, alguns já se aventuram na escrita. Alguns quiseram fazer a escrita, como a B., tanto que ela fez a produção escrita e não fez o desenho. E aí eles cobraram: “tu não vai fazer desenho?”. Aí ela fez uma menina, se não me engano, mas a produção escrita foi bem legal de ver ela já se aventurando muito tranqüila, muito tranqüila.

Entrevistadora: O teu trabalho com esse grupo já tem um espaço bem forte com as letras, não?

Daniela: Muito, mas é um grupo que, apesar de ter todo esse espaço pra esse trabalho, é um grupo muito imaturo. Eles estão em estágios bem diferenciados. Isso sempre vai acontecer, nem todo mundo vai estar no mesmo estágio. O grupo do ano passado a maioria já estava no mesmo nível, assim, de escrita e de produção. Num nível diferente eram poucos, mas a maioria com o mesmo interesse, muito focados pra produção escrita, muito focados pra leitura. Com um interesse muito grande, tanto que foi no primeiro semestre e o J. já tava lendo. E sem trabalho efusivo, não, uma coisa que foi surgindo pelo seu interesse. Que foi uma coisa muito positiva pra ele perante o grupo. Ele conquistou um espaço. Ele se fez respeitar por ter conquistado a leitura. De poder ser um auxílio pro

grupo, porque o J. com os seus desenhos, com as suas aventuras, com o seu imaginário, muitas vezes o grupo não dava atenção. E quando ele mostrou essa conquista, ele teve um outro olhar do grupo. Foi muito legal o que aconteceu. E ele se apropriou disso, sem ser necessário nenhum estímulo. Foi muito bonito de ver os acontecimentos do grupo do ano passado. Assim como, com certeza, vai acontecer nesse ano. As conquistas que o I. faz, que o grupo já tá se organizando, do pessoal novo que entrou e que não conhecia essa diferença. Não conhecia que poderiam ter algumas crianças que não eram tão iguais. Conseguiram perceber a diferença no outro e isso eu tô achando muito legal, tanto que teve alguns momentos que eles perguntaram: “tem algumas crianças que usam máscara, né?”. E aí eu disse: “quais?”. E eles puderam pontuar: L., P., B.. E aí é uma coisa que, claro, tu vai aos poucos conversando, mostrando, “enfim, se parecem muito, mas são diferentes, assim como todo o nosso grupo”. Porque realmente não tinha esse convívio, não tinha esse contato, e tu perceber essa diferença e respeitar essa diferença não é tão tranquilo.

Entrevistadora: Como foi para ti escrever sobre a Síndrome de Down?

Daniela: Foi uma coisa muito interessante, porque me auxiliou a perceber que a síndrome é um fato, ela existe, ela está ali. Enfim, do L., com as suas particularidades, mas eu tinha uma criança com potencial, uma criança que tinha que ser estimulada a fazer muitas coisas, que estava conquistando muitas coisas com o grupo, de conseguir se organizar, de conseguir fazer o seu recorte, de conseguir fazer uma produção, um desenho, de estimular com cores. Então eu consegui enxergar o L. (final da fita de gravação).

Entrevistadora: Bom, estavas falando sobre como havia sido o trabalho a respeito da Síndrome de Down.

Daniela: Esse período de trabalho, como eu te disse, eu tive um auxílio muito forte. Eu analisava o L. dentro da sala, as produções, o envolvimento, o estímulo que ele tinha. Aí eu fui atrás de pesquisar, busquei livros, pontuei os livros, mas na hora de redigir era um problema. Eu tinha muito claro, de novo, muito o oral. Se tu me pedisse pra falar, eu te explicaria tudo, o que eu tava observando, o que eu tinha entendido, o que eu conseguia

esclarecer. O que alguns autores contavam, um pouco da história, eu falei, da síndrome. Como é que eram vistos, como era esse olhar em relação... Porque falavam nos mongolóides. Da onde veio o termo “os bobos da corte”? Eu fui procurar na história e eu descobri isso, que os bobos da corte, na realidade, eram pessoas que tinham alguma deficiência, não necessariamente a Síndrome de Down, mas era o mais comum a Síndrome de Down, e que eram usados para alegrar o rei e a sua corte. Então eles divertiam, por ser diferentes, eles divertiam a corte. Os “bobos da corte” vêm daí, dessas diferenças que existiam. Até porque eram escondidos, não eram expostos. Porque veio “doente”? Da onde veio “doente”? Não tinham nada, mas eram escondidos. Não podiam estar, porque tinham uma doença, algo que poderia contagiar. Então eu tinha muita coisa. Eu fui atrás de muita coisa, eu tinha muito interesse em falar, mas eu não conseguia me organizar. Se não fosse a C., se não fosse a L., se não fosse a B., minha supervisora, se não fossem as minhas colegas da faculdade que me diziam: “tu vai conseguir, tu vai fazer”, dando dicas e pontuando, não sei se eu teria conseguido. De conseguir fazer esse registro mesmo, de colocar no papel. Porque estaria ali a minha produção, a minha escrita. E está lá, foi feito o registro, está lá, estaria não, está lá, mas foi muito doído, tanto que quando eu terminei o trabalho, como as gurias me auxiliaram muito, não fizeram por mim, eu que fiz o trabalho, mas eu não me apropriei dele, porque eu não consegui, eu não consegui, eu queria ter feito ele sozinha. Como eu agora vou conseguir fazer a minha monografia. Não digo sozinha, porque tu não faz, não faz nada sozinho, mas eu sei que vai ter muito do meu contexto ali, da minha interpretação, da minha busca, tanto que eu quero escrever sobre esse fazer da inclusão. Não a inclusão de incluir pessoas com alguma necessidade especial, mas a inclusão de se fazer perceber das diferenças que se tem, de ter um olhar para as diferenças. E respeitar isso, porque eu tenho o meu jeito, tu tens o teu, a L. tem o dela, todas nós com muita capacidade, com o seu jeito, da sua maneira. De ter essa percepção, eu quero escrever sobre isso. Eu já tenho clareza do que eu quero fazer. Claro que eu vou precisar de auxílio pra organizar o meu trabalho, de ter alguém pra me orientar. Não que eu também não vá conversar com as colegas daqui, pedir ajuda, não é isso, mas eu tive, as gurias me ajudaram a organizar esse trabalho, a pontuar algumas coisas, mas no momento eu não me apropriei, porque eu não me achava capaz de produzir. Eu entreguei, eu fiz o trabalho. Foi doloroso fazer? Foi muito penoso pra mim fazer o trabalho. Enquanto colegas já estavam com a

produção organizada, eu, para mim entregar o meu primeiro relato pra supervisora, eu acho que eu demorei quase um mês. Enquanto que os colegas na primeira semana que tinha sido solicitado conseguiram entregar. E eu não conseguia, eu não conseguia produzir. Eu sabia o que eu queria escrever, mas eu não consegui nem fazer isso. Eu não me senti própria, não me sentia capaz de escrever. E o trabalho, eu te digo, eu repito assim: eu fiz, eu estudei, eu me envolvi, mas eu não me apropriei dele, na maneira de escrever, de nada, eu não consegui. Agora eu já tenho uma outra visão pra isso. Eu tô com prazer pra fazer isso. Tô sentindo necessidade de falar sobre isso. É diferente, é um outro momento. De realmente ter conseguido fazer essa quebra. De poder produzir, de poder escrever e aceitar numa muito boa as alterações que tiver que fazer, sem o medo. Eu passei o tempo todo da minha produção perguntando não sobre o texto, não sobre as produções, mas o que estava errado. Pra minha supervisora eu cansei de perguntar: “Mas o que está errado?”.

E eu me dei conta disso também na nossa última reunião do ano passado que eu fiz a produção do texto coletivo. Eu organizei todo o texto, eu li o texto (eu tava muito ansiosa pra fazer, pois foi a última do ano, era o fechamento) e todo mundo ficou quieto. E eu perguntei: “você não vão falar nada?”. Mas eu não perguntei pra falarem nada do texto e aí a A. se pronunciou, dizendo: “Olha Daniela eu não acompanhei o grupo desde o início, eu entrei depois, mas tá muito claro para mim o trabalho que foi feito. Eu acho que tu coloca uma trajetória...”. Eu pensei: nossa ela me falou disso. E quando eu perguntei se não iam falar nada era pra pontuar o que tava errado, se tava faltando alguma coisa, o que eu teria que modificar. E aí eu me dei conta: olha o que eu tô fazendo com o que eu tô produzindo. Não era para partilhar, era para ouvir um apontamento do que tava errado. O medo de mostrar que teria alguma coisa errada. Bom, não é isso, não é pra isso. E aí as gurias ficaram me olhando e falaram: “tá bom o texto, o que mais tu queres ouvir?”. E foi importante ter acontecido aquilo. Que bom que a A. não tava desde o início pra mim poder escutar aquilo mesmo, da trajetória que eu consegui organizar de tal forma que era o objetivo isso, que o pai e mãe que não estão dentro da sala de aula todo o dia, que embora acompanhe, consiga enxergar o que foi feito de trabalho com o seu filho.

O primeiro ano que eu entrei o que eu conseguia falar? Do vínculo, da afetividade, porque eu não conseguia, eu não tinha pontuado isso: o trabalho. E não que eu não tivesse trabalhado. Eu trabalhei, mas eu não consegui escrever sobre isso. Eu não consegui

produzir, tu deves lembrar, tu acompanhou o primeiro ano. É claro, teve muitas intempéries nesse período, mas, enfim, não por isso, isso também ajudou, mas pelo fato da produção mesmo, que eu não consegui escrever.

Entrevistadora: Esse apontamento que a A. faz e o grupo faz, qual foi o teu olhar a partir daí?

Daniela: Aí eu consegui olhar o texto, eu consegui olhar o trabalho. Tanto que eu acho que o ter começado esse ano, e eu ter falado pra ti ontem que a gente não fez nenhuma reunião ainda de educação infantil, a gente vai ter agora. E talvez, eu não sei nem se é isso que a L. vai pedir, mas o ano passado a gente fez, na segunda ou terceira reunião, um cronograma do trabalho, pontuando como é que foi, como é que chegamos até o projeto, fazendo um pequeno histórico de como foi esse período, a sondagem e tudo o mais.

E eu agora comecei a escrever isso, que eu vou te entregar, te peço desculpas de ter esquecido, vou te entregar isso e tu vai ver que eu comecei a escrever. Claro que tem que organizar, vai ter que organizar algumas coisinhas, mas foi uma coisa muito tranqüila. Eu senti necessidade de pontuar isso, sabe? De como a gente começou, de como foi o início. Das crianças se reencontrando, que eu coloquei no início. De fazer vínculo com as novas crianças que não eram do CID. De fazer esse reconhecimento com o grupo. De fazer alguns comparativos dessa maturidade, dessa diferença dos grupos que eu relato ali.

Claro, que se eu fosse, se for isso que for, que vai ser solicitado, eu vou ter que fazer algumas modificações até chegar no projeto. Ainda não chegamos no projeto, porque têm muitos interesses, então ora flui um interesse geral tipo nos dinossauros. Ontem conversamos mais um pouco, ontem já era sobre o espaço, como surge o fogo. Vai mudando muito os interesses, claro, que vai ter uma hora que eu vou ter que paralisar. Fazer uma votação: “Pessoal! Vai ser isso, isso ou aquilo?”. Aí entra o meu papel de orientá-los em relação ao seu interesse. Não descartando o restante, mas... Eu senti necessidade de escrever sobre isso, e foi muito tranqüilo, tanto que se tiver alguma coisa pra ser alterada - “Ah! De repente tu colocas esse parágrafo pra cá”, “Ah é, realmente vai ficar mais claro assim”, mas é só uma questão de organizar. Agora tá tranqüilo pra mim, tá indo tranqüilo.

E é o que eu te disse. Às vezes me dá um medo que aconteça assim de eu não conseguir mais, que passe isso. “E agora, como é que eu vou escrever, sabe?”, mas eu sei que foi uma conquista, que foi algumas coisas que foram quebradas e eu tô conseguindo ir adiante, que não vai ter isso de esquecer, de perder. Não vai ter mais essa perda, porque estão sendo conquistas novas agora pra mim, né? De me apropriar da minha escrita e não deixá-la escapar mais. Até porque hoje eu tenho argumento pra isso. Não vai ser um grito que vai me impedir.

Entrevistadora: Tu dizes agora da relação com o outro, com o leitor, de não esquecer... Hoje tu irias trazer o texto... e teve um esquecimento...

Daniela: É, um esquecimento...

Entrevistadora: O que pensas disso?

Daniela: Eu penso nisso como um medo ainda. É o que eu te digo, eu tenho muito consciente que eu ainda tenho... o medo. Ainda tenho medo do erro, mas isso já tá mais tranquilo. Tenho certeza que conforme eu vá fazendo essas produções e exercitando isso vai desaparecer. Eu tenho medo, mas ao mesmo tempo eu quero muito que tu leia. E antes eu não tinha esse desejo. Eu não tinha desejo que olhassem nada. E se eu pudesse pegar o que eu... A minha produção, sabe? E esconder e fechar e... Eu faria com muita tranquilidade, sabe? De não mostrar, tanto que eu passava pros outros fazer. Eu colaborava, sempre colaborei, mas na hora de produzir, não. Eu relaciono, sim, com o medo. (breve pausa) E quando eu entrei no carro eu pensei: “eu não peguei...”, e eu fiz bem isso, eu pensei: “porque será que eu não peguei?”. Tá, mas aí depois, sabe, eu já tava com o corrido da hora, eu vim de carona com a C., ela veio comentando outras coisas e passou, não. Agora a gente conversando de novo, com certeza, o medo (pausa breve) sabe, de, de, de colocar, mas tem um desejo que antes não tinha. Esse desejo de partilhar não tinha. E até tem um outro desejo que nunca me passou. Hoje eu tenho vontade de produzir.

Eu tava olhando a revista do professor e eu pensei: “Que legal, já pensou se eu conseguir escrever um artigo e passar pra alguém?”. Aí eu disse: “Ah! Como eu sou

pretensiosa!”. Depois eu: “Não, eu não sou pretensiosa”. Eu acho que é uma questão de assunção da profissão. Eu acho que tu vai te apropriando e tu tens que compartilhar. É tua obrigação, como uma educadora na área da educação, compartilhar. De ter outras pessoas, porque... Sei lá, de estimular mesmo isso. Então, eu nunca tive isso de pensar em produzir alguma coisa. Hoje eu tenho. De compartilhar. E eu não tinha isso. As coisas eram muito escondidas. Muito, muito escondidas. Nem, nem diários eu fazia. Era tudo oral. Tu vê, que coisa absurda! Eu me dou conta disso, que violência comigo, porque me atrapalhou muito (pausa), mas que bom que eu consegui perceber isso. E não permanecer.

Então quando a L. me falou: “A B. tá aí” e aí ela falou que a gente ia conversar. Eu disse: “aí que bom, tomara que eu continue, porque é uma coisa que é tão forte pra mim, sabe?”. De poder me dar conta e poder mudar e poder me apropriar e poder crescer e ter esse crescimento e perceber a dor e o sofrimento que já foram passados. E que poderiam, enfim, ter sido trabalhados de uma outra maneira.

Entrevistadora: E como te sentes agora, com esse teu último escrito das questões que estás mapeando com o grupo. Isto ocorre de que forma?

Daniela: Com mais prazer. E eu me dei conta quando eu percebi que eu tava escrevendo, engraçado, quando eu percebi que eu tava fazendo a pontuação, eu tive um momento de parada. Tive parada de produção. Aí algumas coisas, pontuando na agenda, tive parada de escrita, mas segui pontuando na agenda. Quando eu me dei conta do que eu tava fazendo.

Entrevistadora: Quando percebeste o que estavas fazendo destes uma parada.

Daniela: Quando eu me dei conta eu dei uma parada, mas não teve dor nessa produção, sabe? Não tive medo, não tive nada. Tive necessidade, sim, de escrever. De ter alguma coisa palpável, assim, algum registro mesmo.

Entrevistadora: Uma parada ao te reconhecer produzindo.

Daniela: Interessante, não tinha me dado conta. Agora, falando... Mas continuei pontuando. Coisas que eu não fazia, de escrever coisas que acontecem na rodinha de... Usando a agenda, sabe? Rodinha, rodinha, em alguns momentos, não sempre, mas aqui coincidiu que foram algumas coisas que me chamaram a atenção quanto aos desenhos deles, mas assim ó, de ter a necessidade de fazer regi... “Olha eu me arriscando com recados para os pais!” (exclamação). “Uma coisa que nem era minha e eu achei isso o máximo!” (entusiasmo). Ontem eu fui procurar, aquela hora que tu tava lá, que a gente se encontrou, e que tava conversando. Porque eu conversei com a G. e ela me trouxe a questão, eu já tinha percebido também, muitos de chinelo de dedo, de sandália pra fazer educação física. Eu disse: “Então, eu acho que a gente precisa colocar novamente um lembrete”. E aí comecei a fazer. Eu (ênfase) produzi o bilhete. A L. disse: “Tudo bem, só que é o bilhete da professora de educação física”. Aí eu disse: “G., tu tens alguma coisa pronta?”. E ela disse: “Eu acho que eu tenho na minha pasta no computador”. E tinha, e eu só organizei pra... Enfim, formatei pra colocar nas agendas. Mas eu já estava fazendo o bilhete! Quando que isso ia acontecer? Poderia passar pra todo mundo, até pra R. fazer. Sabe? Mas não iria me arriscar. “Ó, já botei *ok* e já foi feito”. E que prazer em esse *ok* aqui tá riscado porque foi feito. Na realidade eu não fiz o bilhete, o bilhete já estava pronto. Eu formatei e coleí nas agendas. Mas o bilhete eu não fiz porque era o que tava aqui. Era só um informativo pra lembrar da importância do uniforme que é pra segurança das crianças.

Entrevistadora: Mas tu tava fazendo.

Daniela: Eu tava fazendo, eu quis redigir o bilhete. Quando que num outro momento eu iria me arriscar nisso?

Entrevistadora: E quanto às agendas das crianças, tu costumas escrever para os pais, não?

Daniela: Escrevo para os pais, normal.

Entrevistadora: Já teve algum impedimento aí?

Daniela: Não, nunca teve. Isso nunca teve, até foi engraçado, porque eu, na semana passada, não, foi agora nesse período de férias que eu fiquei ora com uma turma, ora com outra, em função das férias, né? E eu fiquei com o grupo do P. e aí a C. disse: “A R. [mãe do aluno P.] ligou, falando sobre a agenda”. Ah! (exclamação) Eu gelei, porque eu tinha feito a agenda do P.. E a R. sempre tem alguma coisa pra reclamar, ela é muito detalhista. E eu fui perguntar: “O que ela reclamou?”. C. disse: “Não, não reclamou. Ela mandou agradecer (e depois ela botou na agenda também) que a agenda foi muito bem escrita”. Ah! (risos) Eu fiquei muito feliz! Que legal, que bom, né? Realmente, eu coloquei o que ele tinha comido, o que a gente tinha feito na tarde. Eu fiz um relato da tarde pra ela, já sabendo que ela dá importância aos detalhes. Eu pensei: “o que foi que ela reclamou? O que será que eu não botei? O que será que aconteceu?”. Eu disse: “Ai, que bom. Fiquei muito feliz por ter vindo um elogio”, da R., que sempre reclama! (risos). E não foi reclamação, então... Foi uma coisa boa de ouvir.

Realmente, as agendas é muito tranquilo até porque é um relato do trabalho, então: “fizemos tal coisa”. Se tem alguma coisa especial, para alguma solicitação, ou se aconteceu alguma coisa diferenciada na tarde, ou algo sobre a alimentação...

Entrevistadora: O que é mais difícil? O relato não, então o que é mais difícil?

Daniela: Na produção? Eu acho pra mim o mais difícil é a organização da produção toda. De fazer uma coisa clara (ênfase). Porque a agenda é uma coisa muito automática. É o cumprimento, pro pai, pra mãe, pra criança e um relato. Então até aí não tem nada, eu não tenho nada de, de, não tem nada, não tem que ter um desenvolvimento extra. É uma coisa básica. São tópicos e pronto e deu. Não tem nada de... Agora pra um texto e isso eu sempre remeto à quinta série naquela produção que eu fiz, que não tava claro, que eu não consegui ser clara no que eu queria dizer. Então de repente por isso eu substitui pela oralidade. “Porque falando tu vai me compreender e na escrita tu não tava me compreendendo”. Então o que trancava a minha produção é isso. De fazer entender, mas aí eu percebi que eu lendo eu estava entendendo e que eu tava gostando do que fazia. Então não tinha... Mais é a produção do texto, assim, da organização de, de se fazer entender, sabe? De se fazer

compreender. De fazer essa troca, que é tão bom a gente pegar os livros e a gente fica falando. Eu sou uma que às vezes fico conversando com o livro, parece louca, né? (risos). Argumentando com o livro (risos), mas é que o cara que escreve é tão convincente que tu fica trocando uma idéia com o livro, sabe? E isso é uma coisa que me chama a atenção na escrita, de produzir, eu quero ser muito clara (ênfase) no que eu tô dizendo, sabe? De fazer, de me fazer entender (ênfase). E aí vem o medo de não conseguir me fazer entender. “Será que eu fiz? Será que eu não fiz? Será que tá certo (ênfase)?”. Sempre o bendito do certo e do errado. Esse medo do erro (ênfase), do erro, do erro. Que já tá bem melhor, mas é bem isso, de se fazer entender. Eu não falei por nada que eu fiz essa substituição e que eu consegui fazer essa leitura disso agora, com esse texto que me ajudou bastante, da história essa da educação que vem nesse período de (pausa), de não existir, assim, de não ter (ênfase) essa produção, de não ter registro. Coisa triste, eu achei muito triste em não ter registro nenhum, não tem existência. Sabe? É o tipo de coisa: “Bom, existo, estou aqui! Então eu preciso registrar algum tipo de coisa” (risos). De ter existência. Como não ter? Eu fiquei muito chocada com aquele período, assim. E que bom (ri) que eu fiquei chocada, porque eu acho que... Bom, então é esse o caminho. “Vamos escrever, vamos ler, vamos nos informar”. E até a negação que eu tinha com a própria leitura. Com a leitura também, eu custei. Claro que com o percurso da faculdade, “ou tu lê, ou tu lê”. Não tem oportunidade de dizer que não vai ler, mas teve alguns momentos de não ir adiante na leitura. Mas isso foi por um período muito... Mas teve, não vou dizer que não teve, porque teve. De não ter esse hábito tão freqüente assim de leitura. Hoje é uma coisa necessária. A gente tem que estar sempre buscando alguma coisa.

Uma coisa interessante, olha só, eu vim parar com a responsabilidade do que aqui na escola? Da biblioteca (risos). Sabe? É uma coisa muito interessante. Um espaço que eu adoro. Ui, coisa boa!

As coisas realmente (ênfase) não acontecem por acaso. As coisas vão se desenrolando acho que realmente por tu te conhecer, vai pontuando. A terapia me ajudou nisso. Eu tive que parar, não deu pra continuar, mas acho que tive, no momento que eu precisei muito foi um momento que eu tive suporte de me dar conta de muitas coisas, assim, de trajetória de vida. De me apropriar, de desconsiderar tantas outras. De poder dizer: “bom, sou eu”. A importância pra mim, não que tu vá passar como uma avalanche

por cima dos outros, mas de se respeitar mesmo, de se fazer existir. Sem ter que estar concordando ou discordando de tudo, mas... E a terapia me ajudou nisso também, de perceber essa negação de muitas coisas. Claro, aí tu vai indo, tu vai te descobrindo, tu vai percebendo, tu vai vendo que as coisas não são bem assim como tu pensa. Eu tinha a visão da escrita como um horror, de não produzir, de não... E hoje eu me deparo fazendo uma volta. “É pra já, já vamos produzir alguma coisa, registrar e entregar”. Que eu não teria em outro momento, com certeza eu não teria. E é muito bom ver que tu pode produzir, assim, com tranquilidade. É muito, muito bom. Pra mim tem um valor, assim ó... Falando eu acho que eu não consigo me fazer entender, escrevendo de repente vamos ver (risos). Mas é um valor, B., que não tem explicação. O sentimento, o que eu sinto hoje em relação ao bloqueio que eu tinha, tu não faz idéia (pausa) o que era angústia do que eu sentia. De ficar estagnada com aquilo, de não conseguir ir além. O ter que passar pra uma outra pessoa, sempre depender, porque aí tu fica dependente, precisa sempre de uma muleta, sem poder dar continuidade nas tuas coisas. Uma coisa, assim, que tu vai mudando, tu vai te arriscando. Eu quero ter o prazer de poder fazer essa conclusão desse meu trabalho, dessa minha monografia. Eu quero fazer o comparativo dos sentimentos em relação ao primeiro trabalho pra faculdade. Claro, porque com certeza eu vou ter as trocas, vai ter suporte, vai ter orientação, porque é necessário, mas vai ser um outro momento. Eu vou me apropriar dessa vez. Eu já estou apropriada antes de produzir. E o outro trabalho, não. E esse sentimento eu quero muito ter. Esse prazer, porque eu consigo também fazer essa quebra dos medos. De estar envolvida mesmo (ênfase) desde o início até o fim, mas de uma outra forma. De estar apropriada, de reconhecer, de produzir (ênfase), sem ter que estar buscando. E repassa e passa pra alguém fazer, enfim, a pessoa já percebe que tu não tá conseguindo e faz mesmo, usando o que tu tá trazendo de informações, mas é o outro que produz. Não existiria nada se tu não tivesse te envolvido, disso eu tenho muita consciência, se não tivesse ido atrás, se não tivesse observado, se não tivesse pesquisado, se não tivesse pontuado. Só que na escrita é muito além do que tópicos. Aí o máximo que eu consegui foi fazer a pontuação desses tópicos. Não tive realmente envolvimento, não tive apropriação por isso. Tu vai, vai, vai... Não, agora eu quero fazer, refazer, fazer, refazer, fazer, refazer... Se for necessário. Com eu, eu (ênfase) produzindo. Como eu te digo, orientação eu vou precisar, as trocas são necessárias, mas vai ser diferente. E sem o medo, né, B.? Sem o

medo. Eu tive muito, muito medo de produzir. E é uma coisa que aos poucos eu tô conseguindo quebrar. Ainda tenho esse medo, não é uma coisa que desapareceu como um passe de mágica. Ele ainda existe. Não é tão forte que me impeça. Ele não me impede mais.